

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Programa oficial de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la
Literatura**



TESIS DOCTORAL

**LA EXPRESIÓN DE LA CORTESÍA EN EL AULA
DE ELE**

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EVITAR EL FALLO
PRAGMÁTICO A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS SERIES DE
TELEVISIÓN ESPAÑOLA**

**LE ESPRESSIONI DI CORTESIA NELL'INSEGNAMENTO DI
SPAGNOLO LINGUA STRANIERA**

**UNA PROPOSTA DIDATTICA PER EVITARE L'ERRORE PRAGMATICO
ATTRAVERSO L'ANALISI DELLE SERIE TELEVISIVE SPAGNOLE**

Presentada por:

NOELIA MARÍA RAMOS GONZÁLEZ

Dirigida por:

Dra. Ana M.^a Rico Martín

GRANADA, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Noelia María Ramos González
ISBN: 978-84-9125-461-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/42154>

La doctoranda Noelia M.^a Ramos González y la directora de la tesis Ana M.^a Rico Martín garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de la Tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 30 de noviembre de 2015

Directora de la Tesis

Doctoranda

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Ana M. Rico". The signature is enclosed within a large, loopy blue oval.A handwritten signature in purple ink, appearing to read "NRamos". The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the bottom.

Fdo.: Ana M.^a Rico Martín

Fdo.: Noelia M.^a Ramos González

AGRADECIMIENTOS

Escribir una tesis es un trabajo arduo, complicado y fatigoso. Creo que solo los que hemos pasado por esto y no la hemos abandonado lo conocemos. Se dilata en el tiempo porque no pensamos nunca que sea lo suficientemente completa, porque pensamos que aún no hemos leído bastante, o porque simplemente la vida va por un lado y la elaboración de la tesis por otro. Como si de un túnel se tratara, la tesis sigue su curso hasta que ve la luz. Pero para ello no solo es necesaria constancia, sino el apoyo de las personas que confiaron en lo que estabas haciendo. En mi caso, ha sido fundamental mi directora de tesis: Ana María Rico Martín, porque sin sus llamadas tempestivas, sus consejos y su dedicación esta tesis no estaría ahora lista.

Mi tesis está acabada también gracias a la profesora Ruth Fine, quien me abrió incondicionalmente las puertas de la Hebrew University para que pudiera realizar la puesta en práctica, así como agradezco toda la colaboración y apoyo de mis estudiantes en Jerusalén, sin los cuales no habría podido recabar toda la información. De igual modo, me gustaría agradecer a Ester Schmueli, no solo las traducciones, sino todo su afecto. Así como la colaboración y amistad de Alessandra Trevisan, quien sin ella no habría pensado en esta universidad. Igual que a todas las personas que conocí en mi estancia, sobre todo, porque muchas de ellas se han convertido en amigos para toda la vida, especialmente Liliana Fridman, quien fue parte de mi familia.

Tampoco puedo olvidar mencionar a Amir Akel y a Dante Pattini, no solo por su contribución en esta tesis, sino porque supieron anticipar su ayuda, algo que solo pasa con los amigos de verdad.

De igual modo me gustaría agradecer la colaboración de Sonia Bailini, Nieves Hernández Flores, Laura Mariottini, Alberto Madrona y Cristiana Pugliese, ya que sin ellos este doctorado tampoco sería internacional.

Durante todos estos años de tesis, quiero recordar y reconocer el apoyo de mis amigos a los que a veces voy dejando atrás, pero sigo teniendo presentes: a los de Campobasso en Italia, quienes siempre creyeron en mí y están esperando poder leer esta tesis; a mis amigos de Pisa, quienes esparcidos por el mundo me enseñaron las bondades del mundo académico mientras pasábamos inolvidables momentos juntos; a los de Madrid, porque me ayudaron a crecer intelectualmente; a los de Canjáyar, porque a pesar del tiempo, puedo seguir llamándolos amigos. Por último, a los de Trieste, en quienes se espera lo mismo o más que de todos los anteriores; pero sobre todo a los de Jerusalén, porque al igual que la ciudad, han marcado mi vida para siempre.

Podría seguir agradeciendo, pero me parece que los más importantes son los que siempre han estado ahí: mis padres, mis abuelos, mis tíos y mis hermanos Blanca y Paco.

Pero ante todo quiero agradecer esta tesis a mi abuela, quien ha marcado un sello indeleble en mi corazón, me enseñó a ser persona y nunca habría dudado de que terminaría esta tesis; a Giovanni, quien me aportó toda su paciencia y comprensión; y a mi hijo Hugo, quien sin saberlo me dio miles de motivos para que estuviera con él y no delante del ordenador. Sin embargo, a su vez, me proporcionó la fuerza y el empuje necesarios para finalizarla, porque creo necesario que aprenda que aunque conseguir un sueño sea fatigoso y difícil, siempre merece la pena luchar, no hay que abandonarlo, sino vivirlo.

RESUMEN

La idea principal de esta tesis ha sido la aplicación didáctica de la cortesía, o (des)cortesía, en la clase de ELE a través del material extraído de las series de RTVE en Internet. Para ello, en primer lugar, se ha definido el concepto de cortesía con el que se iba a trabajar, para el que se ha preferido "la cortesía comunicativa" postulada por Bravo (2004), realizando un análisis que tiene en cuenta tanto la pragmalingüística como la sociopragmática, lo que nos ha permitido individuar las variables con las que se iba a trabajar. A partir de ahí se ha verificado si realmente existían "secuencias de cortesía" en las series de televisión, por lo que se ha utilizado una ficha de registro con las transcripciones de los fragmentos contextualizados, de los que se han extraído posteriormente los ejemplos más significativos.

A partir de ahí, se ha elaborado el material didáctico para llevarlo a la clase de ELE. Este material se ha dividido en bloques de actividades según el nivel lingüístico y el contenido, y se ha trabajado con los alumnos de la Hebrew University de Jerusalén. Para esta segunda parte se ha elegido el método de investigación-acción, el cual permite no solo identificar el problema, planificar una acción, ponerla en práctica y observar para extraer una reflexión posterior, sino que posibilita ser el comienzo de nuevas investigaciones o estudios. En este caso, el objetivo es comprobar la actitud del alumnado ante la nueva experiencia de llevar la cortesía al aula a través de las series y si creen que les ayudará a evitar el fallo pragmático. Por último, cabe señalar que se han utilizado diversos instrumentos para sustentar el análisis de esta parte como son el test de hábitos sociales, el diario de la profesora y las grabaciones de audio en clase, así como los cuestionarios de autoevaluación del alumnado y de evaluación de la propuesta didáctica.

RIASSUNTO

L'idea principale di questa tesi è stata l'applicazione didattica della cortesia, o (s)cortesia nella lezione di spagnolo attraverso il materiale estratto da RTVE (Radio e Televisione Spagnola) on-line. Per fare questo, prima è stato definito il concetto di cortesia con cui si andava a lavorare. In questo caso si è preferito il concetto di "cortesia comunicativa" postulato da Bravo (2004), eseguendo un'analisi che tenga conto sia della pragmalinguistica sia della sociopragmatica, permettendo così di individuare le variabili con cui si è lavorato. Di conseguenza si è verificata l'esistenza di "sequenze di cortesia" nelle serie televisive, per cui abbiamo usato un modulo di registrazione con le trascrizioni dei frammenti contestualizzati dai quali sono stati successivamente estratti/selezionati gli esempi più significativi.

Dopodiché, si è elaborato il materiale didattico da usare nella lezione di spagnolo. Questo materiale è stato diviso in blocchi di attività a seconda del livello di lingua e contenuto e si è lavorato con gli studenti dell'Università Ebraica di Gerusalemme. In questa seconda parte è stata scelta la metodologia della "ricerca-azione", che consente non solo di identificare il problema, pianificare un'azione, porla in atto ed osservare per ricavarne un'ulteriore riflessione, ma può costituire anche l'inizio di una nuova ricerca o studio. In questo caso l'obiettivo è stato quello di testare sia l'atteggiamento degli studenti verso la nuova esperienza, non soltanto verso il materiale, cioè le serie televisive, sia e soprattutto il loro parere per quanto riguarda la possibilità che li aiuti a evitare l'errore pragmatico. Infine, occorre notare che si sono adoperati vari strumenti per sostenere l'analisi di questa parte, quali il test di abitudini sociali, il giornale del professore e le registrazioni audio delle lezioni, nonché questionari di autovalutazione e valutazione didattica.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	5

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. Estudios sobre la cortesía y la descortesía	11
1.1. Sobre la cortesía y otros términos relacionados	11
1.2. Teorías fundadoras de la cortesía	17
1.3. La superación del etnocentrismo y otros paradigmas en los estudios de la cortesía ..	22
1.4. Los estudios centrados en la descortesía verbal	28
1.5. Los estudios centrados en la (des)cortesía española y el panorama actual	35
CAPÍTULO 2. La didáctica de la cortesía en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE)	63
2.1. Estudios de cortesía y español lengua extranjera (ELE)	63
2.2. La cortesía en los manuales de ELE	68
2.3. El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> (MCER) y el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (PCIC)	72
2.3.1. La competencia comunicativa en el MCER	73
2.3.2. La subcompetencia sociocultural en el MCER.....	76
2.3.3. La subcompetencia sociolingüística en el MCER	82
2.3.4. La competencia estratégica y la cortesía en el MCER y en el PCIC	84

2.4. La subjetividad de la cortesía y el concepto de transposición didáctica en el proceso educativo.....	87
2.5. La didáctica de la cortesía en el aula intercultural.....	92

CAPÍTULO 3. Las series de televisión	103
3.1. La televisión como medio transmisor de cultura.....	103
3.2. Las series on line: instrumentos para la didáctica	108

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. La pragmática y los conceptos de cortesía que sustentan la tesis ...	117
4.1. La pragmática como piedra angular	117
4.2. El concepto de competencia pragmática como guía para producir e interpretar la actuación comunicativa del estudiante de ELE	121
4.3. El referente sociocultural en los estudios de (des)cortesía	123
4.4. Una metodología sociopragmática que integra aspectos pragmalingüísticos y de lingüística etnológica	124
4.5. El referente de la cortesía comunicativa y otros conceptos relacionados.....	126

CAPÍTULO 5. Objetivos y metodología.....	131
5.1. Objetivos.....	131
5.2. Fases de la investigación	132
5.3. Metodología de la investigación.....	135
5.3.1. El análisis de las series de televisión	135
5.3.1.1. Muestra del estudio.....	136
5.3.1.2. Las variables utilizadas	137
5.3.1.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	139
5.3.1.4. El procedimiento de recogida de información	139
5.3.2. La creación del material didáctico a partir del corpus analizado	141
5.3.3. Investigación en acción: La puesta en práctica en la clase de ELE.....	141
5.3.3.1. La muestra: los alumnos de la Hebrew University.....	145
5.3.3.2. Técnicas e instrumentos empleados.....	148

5.3.3.2.1. El uso del test de hábitos sociales	149
5.3.3.2.2. El diario personal de la profesora.....	153
5.3.3.2.3. Las grabaciones.....	155
5.3.3.2.4. El cuestionario de autoevaluación.....	156
5.3.3.2.5. El cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica....	157
5.3.4. El procedimiento para la puesta en práctica	158
CAPÍTULO 6. El análisis de las series de televisión	161
6.1. Análisis de los datos recogidos y resultados del estudio	161
6.1.1. Análisis cualitativo	162
6.1.1.1. Elementos lingüísticos	163
6.1.1.1.1. El registro lingüístico	163
6.1.1.1.2. Formas convencionalizadas de cortesía	174
6.1.1.1.3. Turnos de palabra.....	203
6.1.1.1.4. La cortesía valorizante	206
6.1.1.1.5. Estrategias de cortesía.....	207
6.1.1.2. Elementos no lingüísticos	219
6.1.1.2.1. Signos paralingüísticos	220
6.1.1.2.2. Signos quinésicos.....	223
6.1.1.2.3. Signos proxémicos	224
6.1.1.2.4. Signos cronémicos	226
6.1.2. Análisis cuantitativo	226
6.2. Discusión de los resultados	233
6.3. Creación de un corpus y su uso como material didáctico.....	248
CAPÍTULO 7. Investigación-acción: puesta en práctica con los alumnos del Departamento de Español de la Hebrew University de Jerusalén.....	251
7.1. Descripción de la propuesta didáctica	251
7.1.1. Grupo meta y su contexto	252
7.1.2. Objetivos.....	259
7.1.3. Enfoque teórico y metodológico.....	260
7.1.4. Contenidos	267

7.1.5. Estructura, organización, tiempo y espacio	268
7.1.6. Actividades	269
7.2. Desarrollo de la propuesta didáctica.....	270
7.2.1. Análisis e interpretación del test de hábitos sociales.....	270
7.2.1.1. Datos personales y familiares	270
7.2.1.2. Situaciones comunicativas.....	281
7.2.1.3. Cultura propia y cortesía.....	285
7.2.1.4. Opinión sobre los españoles	291
7.2.2. Análisis e interpretación del diario de la profesora y las grabaciones.....	301
7.2.2.1. Interrupciones a la dinámica de clase	302
7.2.2.2. El aula y los grupos de alumnos	302
7.2.2.3. Actividades trabajadas	305
7.2.3. Análisis e interpretación de la autoevaluación del alumnado.....	325
7.2.4. Análisis e interpretación de la evaluación de la propuesta didáctica.....	334
7.2.4.1. La didáctica.....	334
7.2.4.2. La profesora	337
7.2.4.3. El material.....	338
7.2.4.4. Otras consideraciones	341
7.3. Discusión de los resultados	345
7.3.1. Valoraciones del test de hábitos sociales.....	345
7.3.1.1. Las situaciones comunicativas: autonomía o afiliación.....	351
7.3.1.2. Cortesía española comparada y concepto de cortesía.....	355
7.3.2. Evaluación de la propuesta didáctica.....	356
7.3.2.1. Las series de televisión como instrumento motivador.....	357
7.3.2.2. Acercamiento a la cultura meta	358
7.3.3. Dinámica de clase	359
7.3.4. Roles sociales	361
7.3.5. Apreciaciones según el diario de la profesora y las grabaciones	362
7.3.6. La autoevaluación del alumnado como última reflexión.....	363
7.4. Resumen de la experiencia y valoración	364

PARTE III. CONCLUSIONES FINALES

CAPÍTULO 8. Conclusiones y otras consideraciones	369
8. 1. Conclusiones.....	369
8. 2. Limitaciones del estudio.....	378
8. 3. Posibles proyecciones.....	380
Conclusioni e altre considerazioni	383
8. 1. Conclusioni.....	383
8. 2. Limitazioni dello studio.....	391
8. 3. Possibili proiezioni	393
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	395
ANEXOS	435
Anexo I. Actividades de la propuesta didáctica.....	437
Anexo II. Índice de tablas y gráficos	495
Anexo III. Modelo de transcripción empleado en el análisis de las series de televisión.....	501
Anexo IV. Ejemplo de ficha de registro de observación para el análisis de una secuencia.....	505
Anexo V. Test de hábitos sociales	513
Anexo VI. Niveles asignados por el MCER para las lenguas	521
Anexo VII. Cuestionario de Autoevaluación para el alumnado	523
Anexo VIII. Cuestionario de Evaluación de la propuesta didáctica	525
Anexo IX. Ficha metodológica del estudio	533
Anexo X. Glosario	539

INTRODUCCIÓN

Los estudios en torno al fenómeno de la (des)cortesía, que incluyen tanto la cortesía como la descortesía y todo el léxico relacionado con ambas, han generado una amplia bibliografía sobre todo en los últimos años. No obstante, a pesar de las diferentes aportaciones, esta sigue siendo igualmente interesante y de acuciante actualidad, dado que la variedad de estudios va aumentando y se van abriendo nuevas líneas de investigación, no solamente por la ya mítica teoría que plantearon en su momento Brown y Levinson (1987), sino que el debate se ha ido alargando hasta desarrollar una versión española de la "cortesiología" cuyas reflexiones se están expandiendo a lo largo de todo el planeta a través de estudios contrastivos, congresos internacionales o incluso de la colaboración de estudiosos con programas como el EDICE con sede en Estocolmo.

En cuanto a las líneas de investigación más actuales, incluyendo las distintas versiones de análisis de diferentes discursos, por ejemplo el político, la conversación coloquial o los análisis contrastivos entre dos lenguas en las que una de ellas es el español, se encuentran también los trabajos relacionados con Internet y las nuevas tecnologías como el análisis del lenguaje en los chats, Twitter o Facebook.

A pesar de las diferentes y prolijas aportaciones, la (des)cortesía sigue siendo igualmente interesante y es de acuciante actualidad. Sin embargo, son pocos los estudios que se interesan por su aplicación didáctica, es decir, en llevar a las aulas este fenómeno.

Por tanto, esta tesis honra la pragmática como el marco apropiado para el estudio de la (des)cortesía, como señalaba Hernández Flores (2012), a través de la puesta en

práctica en la clase de ELE y posteriormente el estudio de la incidencia que pueda tener esta experiencia en el alumnado.

Por ello se han utilizado las series de televisión de RTVE en Internet, para estudiar las diferentes "secuencias de cortesía", a través de las variables de (des)cortesía individuadas clasificarlas y organizarlas y, a partir de ahí, elaborar un material "semi-auténtico" para la clase de ELE.

Para la clasificación, en esta tesis se han seguido dos líneas de investigación que en nuestra opinión, al igual que para Brenes Peña (2009), no tienen por qué ser alternativas sino que pueden ser complementarias: la sociopragmática, la cual se basa en las premisas socioculturales, y la pragmalingüística, que tiene en cuenta el uso de las fórmulas verbales que se utilizan para expresar un cierto acto de habla.

De hecho, el desarrollo de ambas ramas ha sido plasmado a lo largo del **marco teórico** de esta tesis, el cual concentra en el primer capítulo los estudios más relevantes de la cortesía y descortesía, sobre todo, en lengua española. Mientras que el segundo aborda la enseñanza de ELE y la cortesía. Por último, dentro del marco teórico se ha incidido en las series de televisión como medio transmisor de cultura e instrumento para la didáctica.

En cuanto a la **parte empírica**, abarca todo el segundo bloque de la tesis: capítulos del cuatro al siete. El capítulo cuatro resulta un capítulo puente, dado que, aunque no sea específicamente práctico, está dedicado a la pragmática, y muestra la esencia de la tesis, reflejada mediante los conceptos de cortesía que la sustentan. De igual modo, en el capítulo cinco, viene explicado cómo se ha organizado el trabajo y cómo se han ido sucediendo las fases de la investigación.

A continuación, en el capítulo seis, se ha desarrollado el proceso de análisis de las series de televisión, es decir, la selección de las "secuencias de cortesía" y transcripción de los diálogos contextualizados en una ficha preparada *ad hoc* para esta tesis, y cómo se han extraído los diálogos que han servido como ejemplo de variables de cortesía, elaborando de este modo el análisis cualitativo del estudio. En un segundo momento, se ha realizado un análisis cuantitativo en el que se han valorado diferentes aspectos, como el tiempo destinado a la cortesía en cada uno de los capítulos seleccionados o cuál es el valor medio dedicado a la cortesía en las series de televisión.

Una vez realizados los análisis y discutido los resultados, se han elaborado una serie de conclusiones confirmando la existencia de modelos de (des)cortesía en las series.

Este capítulo se ha dividido ulteriormente en cuatro partes para explicar mejor el proceso llevado a cabo. La primera de ellas es la descripción de la propuesta didáctica, en la que se han abordado el grupo meta, contenidos, enfoque teórico y metodológico, así como estructura, organización, tiempo y espacio de las sesiones de clase. Por otro lado, la segunda parte de este mismo capítulo, desarrolla la propuesta didáctica a través de los instrumentos utilizados, como son el test de hábitos sociales, el diario del profesor, las grabaciones de audio y los cuestionarios de autoevaluación y de evaluación de la propuesta didáctica. Concluyen el capítulo la discusión de los resultados, el resumen de la experiencia y su valoración.

En el capítulo ocho, se hace un balance de los objetivos planteados, llegando a la conclusión de que además de que las series son un recurso agradable y motivador para el alumnado, llevar la cortesía al aula, según los alumnos, así como resulta una ayuda inestimable a la hora de dotarles de recursos y estrategias que les permitan limitar el fallo pragmático, así como resulta un recurso relevante porque les ayuda a conocer mejor su propia cultura y les permite adentrarse en el mundo de la transculturalidad.

Para terminar, merece la pena mencionar algunos de los anexos que incluye esta tesis, sobre todo el primero de ellos: **las actividades**. De hecho, resultan de gran relevancia para esta, puesto que responden a uno de los principales objetivos de este trabajo de investigación, que es el de llevar la (des)cortesía a la clase de ELE . Por tanto, dado el volumen, se ha preferido dedicarles un anexo aparte para que pudieran ser desarrolladas por completo. Además de este, se adjuntan otros más ilustrativos como son los **modelos utilizados** del test de hábitos sociales y los cuestionarios de autoevaluación y de evaluación de la propuesta didáctica, además de un ejemplo de ficha de registro de observación para el análisis de una secuencia. Por último, se ha confeccionado un **glosario** de los términos manejados en esta tesis para ofrecer una información más detallada al lector.

JUSTIFICACIÓN

La piedra angular de esta tesis y, por tanto, la idea que sostiene un trabajo de este tipo es **la pragmática**, la cual a su vez ha servido de nexo entre las dos partes de esta investigación. Por un lado, porque resulta el marco adecuado para el estudio de la (des)cortesía, como ya señalaba Hernández Flores (2002), con la que estamos plenamente de acuerdo; por otro, porque consideramos que en el aula de ELE es importante para el alumnado poder desarrollar la competencia pragmática, en particular, y la comunicativa, en general.

De hecho, consideramos fundamental llevar la (des)cortesía a la práctica para proporcionar al alumnado estrategias de comunicación que le permitan darse cuenta de la importancia que tiene conocer cuáles son las prácticas socioculturales relacionadas con este fenómeno para poder interactuar de forma adecuada y **evitar el fallo pragmático** en contextos reales. Además, se pueden limitar los prejuicios derivados del desconocimiento a través de un acercamiento sociocultural que tenga presente también su propia cultura para que el estudiante pueda realizar un aprendizaje transcultural.

Por un lado, hablar de la pragmática como fundamento para el estudio de la cortesía es hablar de **cortesía comunicativa**, puesto que se trata de lengua en uso y con una finalidad, tal como la hemos abordado a lo largo de la tesis teniendo en cuenta la relación que existe entre los interlocutores, además de otros aspectos, y encuadrando la conversación en un contexto determinado.

Por el otro, como profesora e investigadora, interesa el marco teórico que puede tener una **repercusión didáctica**, puesto que consideramos que la teoría puede ayudar a la didáctica y al revés, a través de la observación y el estudio de ciertas dinámicas se puede mejorar o desarrollar el marco teórico. Por este motivo, esta tesis enmarca el trabajo de la segunda parte en la metodología de la **investigación-acción**, dado que los resultados que proporciona este estudio pueden dar pie a nuevas aportaciones que sirvan de sustento para posteriores análisis y consecuentes mejoras en la calidad docente.

Volviendo al primer punto que aborda la tesis: **la (des)cortesía**, como aglutinadora de cortesía y descortesía, se puede decir que viene justificado por el interés que ha despertado no solo en la investigadora, sino en el panorama científico de la filología y la pragmática a través de una amplia y variada bibliografía. Sin embargo, la bibliografía destinada a la didáctica resulta mucho más contenida, quedándose relegada a pocos estudios que incluyen una aplicación didáctica, hasta ahora con poca repercusión en los materiales de ELE.

Cuestión distinta, la elección de las **series de televisión** como herramienta para el análisis, la cual se fundamenta en varias ideas: la primera, parte de la idea de buscar algo novedoso y, al mismo tiempo, atractivo para llevar al aula, siendo las series de televisión un material que cumple estos requisitos; y no solo eso, además, gustan y motivan al alumnado. Por otro lado, en ellas se utilizan muestras de lengua que son muy similares a las conversaciones reales, "**semiauténticas**", por lo que se puede contar con un material contextualizado dentro del aula de ELE que sirva de ventana sociocultural para el alumnado que no puede trasladarse a España para aprender algo más del idioma. Además, el hecho de que sean visionadas a través de **Internet** permite que los alumnos puedan hacerlo sin límite horario ni geográfico, quedando al alcance de la mano de cualquier profesor o estudiante que desee descargarlas y trabajar con ellas. Por último, se han elegido las series de televisión siguiendo la estela de publicaciones relacionadas con la (des)cortesía, que, en este último período, han privilegiado los medios de comunicación como objeto de análisis.

En cuanto al segundo punto en el que se centra la tesis, es decir, el **diseño de un material didáctico**, se ha apuntado hacia el método comunicativo y la estructuración en bloques de actividades, porque permiten un trabajo que se ajusta a las necesidades del alumno, quien necesita utilizar la lengua en comunicación y, además, seguir una dinámica de responsabilidad y autonomía en el aprendizaje.

Independientemente de lo anterior, merece la pena justificar por qué se ha decidido comprobar cuál es la **actitud del alumnado** con respecto a la propuesta didáctica planteada y, ante todo, justificar la elección de las herramientas utilizadas.

En este sentido, el **test de hábitos sociales** ha ayudado a descubrir cuál es la idea que tienen los alumnos de la (des)cortesía, así como la idea que les viene en mente cuando tienen que describir al nativo español. Esta herramienta ha servido de apoyo

para el análisis y puesta en práctica del material, ya que ha permitido anticipar cuáles son los prejuicios o las ideas preconcebidas sobre las que conviene trabajar, así como la idea de cortesía que prevalece en el alumnado, sobre todo, para conocer si al final del proceso educativo esta idea se modificará o no. En segundo lugar, el **diario del profesor y las grabaciones** nos han permitido tener muestras reales de las opiniones de los alumnos y su forma de expresarse a través de las grabaciones. Además, a través del diario se ha podido contar con una reflexión cotidiana de las dinámicas de clase y otras incidencias o particularidades que han definido la didáctica.

Para terminar con las herramientas, tanto con el **cuestionario de autoevaluación**, como con el de **evaluación de la propuesta didáctica**, se ha pretendido conocer cuál es la actitud del alumnado respecto a la experiencia, puesto que deben ser ellos quienes valoren y consideren si realmente puede merecer la pena o no abordar la (des)cortesía en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera como es el español.

En esta línea, conviene matizar que esta tesis pretende ser el punto de partida de nuevas investigaciones o, al menos, motivo de reflexión para otros estudiosos o profesores. Por tanto, nos ha parecido fundamental para posteriores desarrollos conocer la opinión de las personas implicadas, no solo de la investigadora, sino también del alumnado, dado que se ha elaborado el material pensando en él y toda la tesis gira en torno al convencimiento de que la práctica didáctica tiene que tener como **objetivo último ayudar al alumnado** dotándole de las estrategias necesarias para que su contacto con la lengua meta sea lo más efectiva posible, dado que los errores sociopragmáticos, como señalaba Blum-Kulka (2000) son los menos tolerados en una conversación entre nativos y no nativos.

Estos errores se deben al desconocimiento y la ignorancia intercultural, algo que en nuestra opinión, los alumnos de idiomas deberían de estar exentos, sobre todo en un mundo en el que se tiende a la **multiculturalidad** y se trabaja, dentro del ámbito educativo, por la **interculturalidad**.

Por tanto, se hace hincapié en la idea que sostiene esta tesis y que, como se explicaba al inicio, se vincula de igual modo con la pragmática, que es la de acercar al alumnado a la cultura meta a través de un argumento que, a nuestro juicio, se aborda de forma deficiente en las aulas como es la (des)cortesía, para que el **aprendizaje sea**

global, es decir, teniendo presentes el desarrollo de las competencias comunicativa, pragmática y sobre todo transcultural.

PARTE I
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

ESTUDIOS SOBRE LA CORTESÍA Y LA DESCORTESÍA

1.1. SOBRE LA CORTESÍA Y OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS

El lingüista Haverkate (1994), en su libro *La cortesía verbal*, comienza por introducir el concepto de cortesía a lo largo del tiempo en la historia y pasa después a la búsqueda del término en dos de los diccionarios más consultados en lengua española como son el de la Real Academia Española (RAE) (1956) y el María Moliner (1966). Siguiendo los pasos de este autor, en este estudio, ha resultado de igual modo interesante comenzar con el significado que de cortesía da la Real Academia Española en la versión más actual de su Diccionario (DRAE, 2012):

Cortesía: 1. f. Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona. 2. f. En las cartas, expresiones de obsequio y urbanidad que se ponen antes de la firma. 3. f. cortesanía. 4. f. regalo (dádiva). 5. f. En el giro, días que se concedían a quien había de pagar una letra, después del vencimiento. 6. f. Gracia o merced. 7. f. Tratamiento (título de cortesía). 8. f. Impr. Hoja, página o parte de ella que se deja en blanco en algunos impresos, entre dos capítulos o al principio de ellos.

Fórmula de ~: Expresión con que se manifiesta atención o respeto a alguien. (Diccionario on line de la Real Academia Española, 2012).

Resulta una definición que puede considerarse ambigua, ya que abarca diferentes acepciones. Ya desde la primera acepción se entiende como una demostración de

atención, respeto o afecto que se tiene hacia otra persona, por lo que en esta tesis se ha preferido delimitar bien otros dos conceptos, en este caso sociales, como son: respeto, asociado a gracia o merced; y civismo, relacionado con urbanidad, términos que a lo largo del tiempo se han vinculado en el lenguaje cotidiano a la cortesía. Es decir, son términos que vienen asociados en la cultura popular y a los más profanos de las teorías de pragmática o sociolingüística como afines a la cortesía verbal, sin embargo, según se verá, será preciso relacionarlos, para después discernir e intentar establecer una línea divisoria entre ellos, con el objeto de delimitar mejor el concepto de análisis: *la cortesía adecuada al ámbito didáctico*.

Las definiciones que se encuentran en el DRAE (2012) de los términos *respeto* y *civismo* son

Respeto: (Del lat. *respectus*, atención, consideración). 1. m. Veneración, acatamiento que se hace a alguien. 2. m. Miramiento, consideración, deferencia. 3. m. Cosa que se tiene de prevención o repuesto. Coche de respeto. 4. m. miedo (recelo). 5. m. ant. respecto. 6. m. germ. espada (arma blanca). 7. m. germ. Persona que tiene relaciones amorosas con otra. 8. m. pl. Manifestaciones de acatamiento que se hacen por cortesía.

Civismo: 1. m. Celo por las instituciones e intereses de la patria. 2. m. Comportamiento respetuoso del ciudadano con las normas de convivencia pública.

En una de las acepciones de respeto viene mencionada la cortesía, por lo que la asociación queda patente, pero el término viene reducido a “manifestaciones de acatamiento”, como si todo fuese una imposición y no un deseo voluntario.

Por tanto, en la actualidad, la ambigüedad y subjetividad del término cortesía, así como la proliferación de teorías y contrateorías, pueden llevar a grandes confusiones a los menos versados en la materia, sobre todo a la hora de explicarla en el aula.

Además, estas acepciones por sí solas no explican ciertos fenómenos relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que al hablar de cortesía se refiere a la demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto de una persona hacia otra persona, pero no en todas las lenguas estas formas de cortesía se manifiestan de la misma manera, ya que, por ejemplo, en ciertos países eructar en público puede resultar de lo más cortés, mientras que en otros no.

Por otro lado, *civismo y respeto* están relacionados con la educación, elemento que puede variar de persona a persona, y que va más allá de la lengua o del aprendizaje de un idioma. Por ejemplo, el hecho de que dos jóvenes nativos españoles que vivan en la misma zona puedan elegir hablarle de tú o de usted a su profesor puede variar según el grado de civismo que quieran transmitir o el *background* de educación que posean... “En la actualidad, cuando las variables de antaño han perdido su validez y poder, por mor de una serie de causas sociopolíticas, la subjetividad del emisor se ha erigido en una de las variables más determinantes —si no en la que más—”, explica Ardila (2003, p. 11), después de analizar a Thomas (1983), quien comentaba que “la idiosincrasia del hablante se halla estrechamente relacionada a la calidad cívica”.

Soler-Espiauba (1996) explica que este cambio cívico se refleja en la sociedad hispana a través de cambios en el habla. La autora menciona el abuso del tuteo, para esto, cita al poeta y lingüista Dámaso Alonso, quien ya en 1941 había publicado su artículo “La muerte del usted”¹, en el que proclamaba la profanación del usted ante la invasión del tú: “Hay amistades a las que ha asesinado el primer tú [...] El hundimiento del usted ha traído la profanación del tú” (p. 207). Tanto la autora, como Lorenzo (1981), a quien también cita, piensan que tal vez fuera prematuro hablar de la muerte del usted como anunciaba Alonso, “ya que las fluctuaciones de la moda son imprevisibles” (p. 207), aunque sí se puede decir que se anticipa a la hora de denotar el cambio en el uso y la frecuencia del pronombre de cortesía dentro de la sociedad española.

Según esta autora (1996, p. 207) el cambio se debe:

a la democratización de las estructuras vivida recientemente por nuestro país y a la caída de las barreras intergeneracionales observada a partir de los cambios del sesenta y ocho, el movimiento pendular de la historia y el retorno actual del péndulo hacia otros derroteros podrían llevarnos a imaginar que el pronombre usted pueda volver a la escena como representante de cierto tipo de valores que habían desaparecido como tales en los últimos tiempos.

¹ El artículo de Dámaso Alonso fue publicado por primera vez en 1956. Dicho artículo fue referido por Lorenzo (1981) en su artículo “Relación interpersonal y expresión impersonal”, y retomado por Soler-Espiauba (1996) a la hora de hablar del auge del tuteo.

Sin embargo, según las autoras Bani y Nevado (2004), cuando, por ejemplo, vamos a un bar, la forma de dirigirnos al camarero para llamar su atención marcará la conversación sucesiva y determinará el grado de cortesía que emplearán los interlocutores. No obstante, no se puede limitar la cortesía a la elección del tú o del usted, sino que hay que ir más allá. Aunque esto resulte evidente, el estudio de estas autoras muestra a través del análisis de los manuales de ELE que todos ellos se basan en estas fórmulas de tratamiento a la hora de explicar la cortesía, sin profundizar en la cuestión y utilizándolas como ejemplos en los diálogos propuestos para los diferentes niveles para la lengua española, normalmente, los elaborados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Otros autores, como Sánchez Lobato, Alba de Diego y Pinilla (2009), han realizado otro tipo de estudio de uso menos didáctico pero de gran validez analítica y científica en el que se han valido de las fórmulas de tratamiento para averiguar cómo es el habla en los jóvenes y los cambios que se producen a lo largo del tiempo. Un resumen de este estudio ha sido plasmado en los primeros capítulos del libro *Aspectos del español actual. Descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 y L2). Acercamiento a la cortesía verbal, la creación neológica y la enseñanza del español*.

En este trabajo, los autores abordan las formas de tratamiento de cortesía, por un lado, y los saludos de encuentro, paso y despedida, por el otro. Toman como objeto de análisis las fórmulas de tratamiento, las cuales vienen definidas como “un sistema de significación que contempla las diferentes modalidades de dirigirse una persona a otra. Por lo tanto de una actividad ceremonial o código social, que cuando se rompe, puede pasar, en casos límite, a la jurisdicción del Código Penal” (2009, p.13). En este sentido, la cortesía viene definida como un fenómeno directamente congruente con los términos cultura y sociedad², relacionándolo, así pues, con el anteriormente mencionado *civismo*.

El trabajo de estos autores parte de las teorías de Brown y Gilman (1960) y sus dimensiones semánticas de poder y solidaridad. En este estudio contrastivo de dos períodos de tiempo diferentes, quieren dar cuenta de los valores de las formas nominales de la juventud. Los resultados se obtuvieron a través de encuestas realizadas a

² El aspecto social viene reflejado ya en el título de los dos capítulos del libro *Aspectos del Español Actual* escritos por Sánchez Lobato y Alba de Diego (2009): por un lado, “Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos” (pp.13-41), y por el otro lado, “La cortesía en la lengua hablada. Saludos de encuentro, de paso y de despedida. Aspectos sociolingüísticos” (pp.43-48).

estudiantes en los años 1978-1979 y posteriormente a estudiantes del curso académico 2003-2004 (es decir, con un período de tiempo intermedio de 25 años de diferencia). No solo emite las discrepancias entre el uso de formas de tratamiento, observando un ligero detrimento del uso del usted con respecto al tú, a lo largo de los años, saludos y despedidas; sino que, también, resulta interesante porque da sentido al valor dinámico de la lengua y a su no estaticidad, ya que con el paso del tiempo, la lengua en uso va cambiando y son los jóvenes los primeros que se apuntan a estos cambios.

En un estudio similar, Pedroviejo Esteruelas (2004) corrobora, asimismo, el dinamismo de la lengua y, sobre todo, de las fórmulas de tratamiento, tanto nominales como pronominales, las cuales “varían y adquieren diferentes valores en el transcurso del siglo XX porque en ellas inciden factores temporales, sociales, sexuales y de edad” (2004, p. 245). En su estudio sobre dos obras del teatro español de dos períodos del siglo XX (1949 y 1985) como son *Historia de una escalera* de Buero Vallejo y *Bajarse al moro* de Alonso de Santos, Pedroviejo confirma que el uso de las fórmulas de tratamiento nominales tiende a desaparecer en el intercambio comunicativo de los textos literarios y, por el contrario, aumenta el uso de las formas de tratamiento pronominal, donde predomina el tú. Por lo que, según este autor, “el tú se ha generalizado especialmente entre los jóvenes, y los autores más jóvenes de novelas actuales” (2004, p. 261). Como ejemplo, menciona a Lucía Etxebarría, quien en su libro “De todo lo visible e invisible” la protagonista siempre utiliza el tuteo, alegando en un momento de la novela “no estar acostumbrada a otro tratamiento” (2001, p. 395).

Sin embargo, como anteriormente viene señalado, el análisis de los pronombres de cortesía y su dinamismo no basta, ya que la cortesía presenta diferentes manifestaciones que van allende el uso del tú o del usted. Por ende, siguiendo a Bravo (2004a, p. 8), esta autora explica que “es necesario ubicar el estudio de la cortesía en un área de la pragmática que se ocupe específicamente de las funciones de los recursos comunicativos desde una perspectiva sociocultural”, para que el hablante de una cultura concreta pueda interpretar correctamente todos los mensajes dentro de una situación de interacción real.

Esto se produce si dicho hablante conoce y puede compartir determinados contenidos socioculturales con su interlocutor sin que entre ellos se produzcan malentendidos o confusiones, es decir, cuando sus comportamientos comunicativos

formen parte de unos hábitos comunicativos compartidos, algo que no siempre ocurre con el estudiante de lenguas extranjeras. Utilizamos en este caso el ejemplo ofrecido por Sánchez Lobato y Alba de Diego (2009), a la hora de explicar cómo en ciertas situaciones un hablante joven español puede entender sin ofenderse que le llamen a uno “cabrón/cabroncete”, sin que sea considerado un insulto; por lo que pensamos que igualmente un alumno extranjero debería reconocer esta interpretación tanto como signo de amistad o como de un insulto.

Volviendo a la definición del fenómeno de la cortesía, se puede decir que se trata de una manifestación “multicultural”, ya que las expresiones de cortesía pueden ser tantas y pueden variar mucho de una cultura a otra, al igual que el civismo. Por ejemplo, el concepto de la puntualidad: en algunos países, es normal o “cortés” esperar en ciertas ocasiones un cuarto de hora a la persona con la que estás citada, en otras culturas no se concibe el retraso y nunca se espera. Otro ejemplo claro se plantea en las culturas mediorientales, en las que el “acto de cortesía” de ofrecer algo de tomar cuando se visita una casa, viene acompañado de la respuesta afirmativa de los huéspedes, ya que si no se acepta la invitación se ve como una ofensa para la familia. Al igual que en la cultura judía ultraortodoxa los hombres no pueden ser tocados por las mujeres, por lo que cuando una extranjera acaba de presentarse, el judío no puede acercársele, y ni mucho menos darle un par de besos ni estrecharle la mano, porque este se sentirá avergonzado e intentará alejarse el máximo posible del contacto físico.

Sin embargo, no hace falta buscar ejemplos tan extremos y ni siquiera ir tan lejos, ya que dentro de la gran “cultura hispanoamericana” existen notables diferencias que se reflejan en el lenguaje, según muestran algunos estudios de autores como Kaul de Marlangeon (2005), quien en su artículo “Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. El discurso tanguero de la década del ’20”, a través de las letras del tango, reproduce la oralidad del lenguaje coloquial urbano de la clase baja en Buenos Aires y explica cómo la cortesía en el lenguaje porteño tiene características propias que se distinguen del resto de Argentina y, cómo no, de la Península Ibérica.

1.2. TEORÍAS FUNDADORAS DE LA CORTESÍA

Una vez versados en el lenguaje común utilizado a la hora de hablar de cortesía cotidianamente, para no divagar demasiado sobre el concepto de análisis sin ofrecer un adecuado marco teórico, este trabajo ofrece una introducción a las teorías fundadoras, las cuales han dado lugar a los numerosos estudios que sobre la (des)cortesía³ se han realizado posteriormente, sobre todo en los últimos años.

Las mencionadas teorías fundadoras de la cortesía surgen del **principio de cooperación en la conversación** elaborado por Grice (1975), a su vez desarrollado por Lakoff⁴ (1973), en su ya famoso artículo “Lógica y conversación” (1975), quien parte de las *máximas conversacionales* de las cuales se compone el *principio de cooperación* para elaborar su modelo de cortesía: las máximas permiten al hablante la transmisión del contenido de su acto de habla con la mayor claridad posible para que el entendimiento se produzca. En este artículo reconoce no solo que la claridad es importante, sino que algo de naturaleza estética, social o moral, que es la cortesía, también influye. Por lo que, según Lakoff, “sé claro y sé cortés” sería lo que primase en la conversación.

En cuanto al principio de cooperación, viene conformado por estas **máximas conversacionales, entre ellas la de cortesía**, que deben ser respetadas durante las intervenciones de los interlocutores para evitar enfrentamientos abiertos durante la comunicación, generando así unas *implicaturas no convencionales*, difícilmente extrapolables al contexto universal, y las cuales han sido el principal motivo de estudio para los seguidores de Grice.

Lakoff (1973) introduce tres estrategias verbales, vinculadas directamente con la relación que existe entre los interlocutores, en forma de máximas o reglas de las que se puede valer un hablante para evitar el conflicto entre las dos reglas mencionadas anteriormente (sea claro y sea cortés):

³ A lo largo del texto, se utiliza la denominación *(des)cortesía*, utilizada por los componentes del grupo EDICE, como Bravo (2005, 2008), para referirse tanto a las expresiones de cortesía como a las de descortesía. Schraeder-Kniffki (2006), al igual que otros autores, prefieren llamar al conjunto de teorías y contrateorías relacionadas con la cortesía y descortesía: *corteseología*.

⁴ Siguiendo el capítulo del libro de Barros García (2009, p. 29), “pese a que la obra de Grice fue publicada en 1975, Lakoff pudo basarse en este pensamiento gracias a las clases magistrales dadas por Grice en los últimos años de la década de los sesenta, en las que expuso el concepto de máxima conversacional”.

- No impongas tu voluntad al interlocutor, para situaciones en las que existe diferencia social o falta de familiaridad.
- Indica opciones y sé amable, cuando no se ha establecido una relación de familiaridad y confianza, por lo que es necesario presentar las cosas de manera que el rechazo de la propia opinión o propuesta no se sienta como algo polémico u ofensivo.
- Haz que tu interlocutor se sienta bien, en situaciones comunicativas marcadas por una gran cercanía entre los interlocutores y en las que se intenta reforzar los lazos de amistad.

Siguiendo estas máximas, presenta tres tipos de comportamiento: *cortés*, *no cortés* y *descortés*.

En cuanto a la validez de las reglas, aboga por la universalidad apostando por un orden de la relevancia de las reglas según la cultura de procedencia.⁵ Sin embargo, aunque este modelo haya sido aplicado, autores posteriores han corroborado cómo la cortesía es mucho más amplia y compleja que estas tres reglas.

El modelo de Leech (1983) aumenta el número de máximas, siempre siguiendo a Grice, acrecentando el número de principios y máximas que regulan la comunicación humana. Su sistema establece un **Principio de Cortesía**, análogo al de Cooperación, pero con unas máximas orientadas hacia los aspectos sociales de la interacción verbal, y no solo hacia la estructura cognitiva de la conversación, siendo este aspecto social el que, según el autor, desempeña un papel fundamental en la explicación de las transgresiones del Principio de Cooperación enunciado por Grice.

El modelo que conforma el Principio de Cortesía está integrado por seis máximas basadas en el balance coste y beneficio para el receptor⁶: tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía.

Para este autor, el grado de cortesía no viene delimitado solamente por el balance coste/ beneficio, sino que establece una serie de escalas pragmáticas⁷:

⁵ Según Lakoff (1989) culturas como las europeas pueden adherirse más a la estrategia de distancia, mientras que las asiáticas a la de deferencia y la americana a la camaradería.

⁶ Para explicar el balance coste/beneficio, Leech (1983) introduce dos submáximas que funcionan minimizando o maximizando el coste al receptor.

- Escala coste/ beneficio.
- Escala de opcionalidad.
- Escala de oblicuidad o indirección.
- Escala de autoridad.
- Escala de distancia social.

Otra de las aportaciones de Leech es la dicotomía que establece entre la cortesía positiva/negativa, por un lado, y la cortesía absoluta/relativa, por el otro.

En primer lugar, la *cortesía negativa* consiste en la minimización de la descortesía propia de los actos descorteses, y la *positiva*, en la intensificación del efecto cortés de estos actos.

En segundo lugar, *la absoluta*, se refiere a la intrínseca o inherente al acto del habla y *la relativa*, a la aportada por un acto del habla determinado en una situación comunicativa específica.

El modelo culmina con la clasificación de los actos de habla en cuatro clases: competitivos, sociables, indiferentes y conflictivos.

A pesar de sus intensas reflexiones, este autor tampoco se ha salvado de las críticas, tales como la descontextualización de la teoría, la invención indiscriminada de máximas y la adjudicación de una relevancia distinta a cada una de ellas; así como la identificación de la cortesía con un principio, también ha sido cuestionada.

Pero, sin duda, **la teoría de la cortesía** que mayor influencia ha tenido en los estudios de este ámbito ha sido la **de Brown y Levinson** (1978, 1987). Se basan en la convicción de que las transgresiones del Principio de Cooperación enunciado por Grice (1975) vienen realizadas por los interlocutores para evitar dañar las relaciones sociales en la conversación, por lo que elaboran un Principio de Cortesía que complementa al de Cooperación.

Su objetivo fundamental es *salvar la imagen* y consideran la cortesía como una función discursiva encaminada a hacer sentir bien al otro y proteger su propia imagen.

Estos autores parten del **concepto de *face*** tomado de Goffman (1967), quien crea este término como representación metafórica del hablante ante un público, es decir,

⁷ Según el autor, cuanto mayores sean la autoridad del interlocutor, la distancia social existente y el coste de la acción propuesta, el emisor tendrá que formular su petición con mayor reverencia y facilitar opciones para que la acción sea realizada o rechazada por el interlocutor.

como mecanismo de defensa, el personaje social que uno crea, cambia y viene modificado, para preservar su propio yo según le interese.

Brown y Levinson sostienen que el hablante, en una interacción comunicativa, intenta salvaguardar su “imagen positiva”, por un lado, y su “imagen negativa”, por el otro. La *imagen positiva* es, para el hablante, el deseo de ser aceptado y que los otros interlocutores aprueben o valoren sus actos y aspiraciones. La *imagen negativa* se refiere al deseo de actuar con libertad, sin verse coartado o limitado por la actuación de los demás.

Además de las teorías de Grice y Goffman, estos autores toman como punto de referencia la **Teoría de los actos indirectos** de Searle (1969), en los cuales se basan para introducir la existencia de los actos amenazadores de la imagen, denominados FTAs (*Face threatening acts*) en la terminología anglosajona.

La teoría de Brown y Levinson (1987) se fundamenta en la conflictividad de la conversación, por lo que la cortesía, entra en juego para evitar ese conflicto interpersonal que se produce cada vez que los interlocutores intentan proteger la imagen social propia. Para esto, proveen una lista de estrategias de cortesía destinadas a salvaguardar la imagen, justificándola y procurándole una serie de instrumentos fundamentados en una base teórica además de práctica.

En este caso, la racionalidad cobra un papel importante en la elección de la estrategia, así como factores sociológicos como el poder, la distancia social y el grado de la imposición del acto.

Las estrategias enunciadas por Brown y Levinson (1987) pueden clasificarse en las siguientes (desde un menor a un mayor grado de cortesía):

1. Estrategia abierta y directa sin compensaciones.
2. Estrategia abierta indirecta o con compensaciones, las cuales pueden ser con cortesía positiva o negativa.
3. Estrategia encubierta.
4. Estrategia que busca evitar el acto amenazador de la imagen.

Cabe señalar la relevancia que ha tenido esta teoría, así como la importancia a la hora de sentar las bases para el estudio de la cortesía de forma más amplia y profunda, al igual que ha tenido el mérito de acercar a muchos estudiosos hacia este fenómeno.

Sin embargo, de la misma forma que su difusión ha sido amplia dentro del ámbito académico, sus críticas también se han esparcido a lo largo de los años.

En primer lugar, se han criticado las bases teóricas por ciertas incongruencias encontradas entre el Principio de Cooperación de Grice (1975) y el de cortesía elaborado por Brown y Levinson (1987), así como por considerar la cortesía como un comportamiento cooperativo, lo que a su vez impide el estudio de los discursos conflictivos (Eelen, 2001; Watts, 2003; Werkhofer, 2005).

En segundo lugar, también ha sido cuestionada por su interpretación limitada del concepto de *face* extraído de Goffman (Locher, 2004; Mao, 1994; Matsumoto, 1988).

En tercer lugar, se recriminó la estaticidad de la cortesía, excluyendo la posibilidad de que dos o más estrategias sean realizadas al mismo tiempo o de que los significados vayan renegociándose a lo largo de la interacción (Kasper, 1990; Lavandera, 1988; Placencia, 1996; Watts, 2003).

En cuarto lugar, la línea divisoria que establecen Brown y Levinson entre imagen positiva y negativa tampoco resulta tan neta para los estudiosos más actuales. Por ejemplo, Harris (2001) apunta que en los debates parlamentarios ambas imágenes sufren daños y Meier (1995) señala que respetar la imagen negativa de nuestro interlocutor ya es tener en consideración la imagen positiva del mismo, por lo que no van de forma separada. Al igual que la valoración negativa de la conversación, como algo que siempre está en conflicto, tampoco encuentra consenso absoluto entre los que se han dedicado a este tema.

La estudiosa judía Blum-Kulka (1987) choca con Levinson y Brown en cuanto a la asociación de la cortesía con la indirección, ya que, según esta, emplear estrategias indirectas no implica en todos los casos un nivel más elevado de cortesía. De hecho, en hebreo y en la practicidad de la cultura israelí, la expresión de cortesía se asocia principalmente con enunciados indirectos convencionales sin la necesidad de recurrir a otras estrategias. Por lo que concluye diciendo que tan importante es evitar la coacción del interlocutor como el mostrar claridad pragmática. Por ejemplo, en el ámbito hispano, el investigador argentino, Cordisco (2005) estudia la interrupción en la conversación, llegando a una conclusión contraria a la de estos autores, quienes consideran la interrupción como violatoria de las *reglas de la alternancia de turnos*,

mientras que para Cordisco en ciertas culturas puede promover la afiliación entre los interlocutores.

Por último, la teoría además de dejar de lado el estudio de la **descortesía verbal**, ha sido ampliamente criticada por sus deseos de universalidad (Bravo, 2004b; Boretti, 2001; Cordisco, 2005; Duranti, 1992; Hernández Flores, 2002; Mao, 1994; Matsumoto, 1988; Meier, 1995; Nwoye, 1992; Wierzbicka, 1991, entre otros), aunque se trate en realidad de una visión etnocéntrica corroborada por estudios tanto occidentales como orientales en los que se ha demostrado que la imagen social está definida por características que reflejan valores socioculturales de la comunidad a la que pertenece el individuo, y porque ha dejado de lado el estudio de la descortesía verbal.

En este sentido, Kasper (1994) apunta que las reglas elaboradas por estos autores no se extrapolan de un conjunto representativo, ni cualitativa ni cuantitativamente, como tampoco se deducen de formulaciones teóricas basadas en un análisis riguroso, sino que se formulan *ad hoc*, careciendo, por lo tanto, de valor científico, por lo que no pueden ser aplicables a la universalidad.

Bravo (2004a, p. 8) la critica porque la considera **etnocentrista socioculturalmente** y cuestiona el que dicha teoría se pueda adoptar en todas las culturas: “Estas construcciones teóricas no lo son en realidad, ya que aparecen definidas por delimitaciones semánticas que están determinadas socioculturalmente y que, por lo tanto, resultan insuficientes para ser usadas como parámetros panculturales”.

1.3. LA SUPERACIÓN DEL ETNOCENTRISMO Y OTROS PARADIGMAS EN LOS ESTUDIOS DE LA CORTESÍA

La revisión de la teoría de Brown y Levinson (1987) ofrece dentro de la bibliografía de la cortesía una visión de este fenómeno libre del etnocentrismo cultural. Se aboga por considerar para el análisis de la conversación tanto la cultura como el contexto en el que se desarrolla, de forma individual y sin priorizar. A partir de ese momento, empiezan a publicarse diferentes aportaciones relacionadas con la **sociopragmática**, las cuales intentan dar un sentido a las diferentes manifestaciones socioculturales de la cortesía.

Una de estas aportaciones es la de Watts (1992), quien deduce que estudiando la cortesía se estudia de forma automática la interacción social y que esta observa una

enorme variedad dependiendo de factores sociopragmáticos, situacionales e individuales, e incluso interaccionales, por lo que, según este autor, no se puede asociar una forma lingüística con un efecto social de forma automática. Para Watts, la regla pragmática solo puede ser explicada desde dentro de la propia interacción social y de acuerdo con la adecuación de modos de comportamiento a conversaciones socioculturales.

Sin embargo, a la hora de explicar la evolución hacia una corriente sociopragmática, serán los estudiosos Fraser y Nolen (1981), y posteriormente solo Fraser (1990), quienes a través del acuñado **contrato conversacional**, comenzarán a cuestionar algunos de los planteamientos universalistas anteriores. Según el contrato conversacional, los hablantes actúan cortésmente cuando se adecuan a él, es decir, cuando cumplen con las condiciones preestablecidas dentro de una situación comunicativa ya dada y respetando las normas que previamente han sido acordadas con sus interlocutores. A la hora de hablar de normas, se refieren a las convenciones sociales que cada cultura posee.

Estos autores conceden importancia al contexto conversacional. La cortesía no es propiedad de las oraciones, sino de los enunciados, los cuales, fuera de contexto, carecen de cortesía o descortesía. Además, en cada intercambio los interlocutores negocian implícitamente el grado de cortesía o descortesía utilizada, aunque sea al final el receptor el que la evalúe o interprete en cada momento.

A pesar de los aspectos positivos de esta teoría, ya que, por ejemplo, será una de las bases de Haverkate (1994), levanta ciertas críticas por la generalidad de los planteamientos, por la ausencia de una demostración empírica y, como apunta Bravo (2004b), carece de los instrumentos que permiten explicar cómo se plasman los términos de ese contrato entre los interlocutores y qué mecanismos siguen.

Gumperz y Hymes (1972) ya resaltaban la necesidad de interpretar el habla en su **contexto de situación**, es decir, en un momento y situación determinados, analizados de forma dinámica dependiendo de la interacción y dentro de una comunidad que comparta una base sociocultural común.

Otros estudiosos, como Kerbrat-Orecchioni (2004), sin desvincularse de la teoría de Brown y Levinson (1987), prefieren señalar que el problema está en el funcionamiento de la cortesía en los intercambios interculturales, ya que dichos autores

se centran en la cortesía a lo occidental, olvidando las culturas orientales, quienes no por diferir en el uso tienen que resultar menos corteses. Por lo que se debería analizar la cortesía eliminando la terminología de cortesía negativa y positiva, sino relacionándola con los **actos de habla que alaban frente a los que amenazan la imagen**, por ello acuña el término de *actos halagadores de la imagen (face flattering acts)* frente a los *actos amenazantes de la imagen (face threatening acts)* que formulaban Brown y Levinson.

Pero antes de continuar con los actos de habla, cabe mencionar **el modelo de jerarquías variables** elaborado por Fant (1989), el cual ha sentado las bases de posteriores aportaciones proporcionadas por el mismo autor (Fant, 2001), en cuanto a la negociación de las identidades en las conversaciones.

En su estudio comparativo entre los hablantes suecos y los españoles, demuestra cómo ambos ordenan de forma diferente las necesidades de imagen, ya que mientras los suecos tienden a anteponer la imagen negativa, los españoles prefieren la positiva.⁸ En este sentido, Haverkate (2004) compara la cultura holandesa con la española y llega a establecer un fraccionamiento entre las culturas, según la imagen que prime en el uso de la cortesía dentro de la comunidad lingüística, afirmando que, por regla general, las clases socioeconómicas menos privilegiadas muestran predilección por la cortesía positiva inclinándose a establecer **lazos de solidaridad grupal**.

En otro sentido, desde la perspectiva intercultural de Scollon-Scollon (2001), se toma como referencia la noción de imagen social. De hecho, ambos autores diferencian dos aspectos: *involvement*, el cual se relaciona con los derechos de la persona y la necesidad de ser considerado miembro apreciado de la sociedad, e *independent*, quien ensalza el deseo de independencia e individualidad de los interlocutores. A partir de ambos conceptos crean tres sistemas de cortesía basados en las *variables de deferencia, solidaridad y jerarquía*. Lo cual, sin desvincularse completamente de Brown y Levinson (1987), ha simplificado la teoría de estos últimos para que puedan llevarse a cabo estudios más empíricos.

En reflexiones posteriores elaboradas igualmente por Fant (2001), este autor sigue el planteamiento presentado por Spencer-Oatey (2000), el cual aboga por el

⁸ Fant (1989) establece la división entre tres tipos de imágenes: *autonomy face* (imagen negativa); *affiliation face* (imagen positiva) y *esteem face* (deseo de conseguir respeto y admiración por parte de los interlocutores, porque se siente en una escala superior).

rapport management de la cortesía, en el cual los derechos van directamente relacionados con las obligaciones y las necesidades de imagen. Es decir, la distinción ya no sería entre imagen positiva o negativa⁹ (considerándolas que inciden demasiado en el aspecto individual), sino entre cualidades personales y roles sociales, dándole cabida a la interacción y al manejo de la identidad dentro de un grupo. Por lo tanto, propone un modelo que aporta un mayor equilibrio entre el yo y los otros a través de **la gestión interrelacional**. Describiéndola como el resultado de un proceso de negociación, el cual tiene como principal objetivo preservar su pertenencia grupal.

Para esto, Fant (2001) elabora una lista de necesidades de imagen que van desde la imagen de semejanza, cooperatividad, excelencia, de rol o de identidad relacional hasta la de jerarquía, para desarrollar a su vez un conjunto de actividades que gestionan las relaciones interhumanas.

El punto fuerte de Fant es que consigue dar cuenta de una forma más detallada del proceso que se produce a lo largo de las interacciones a la hora de gestionar la identidad en cada uno de los individuos, argumentando que intervienen más factores de los inicialmente mencionados en la teoría de Brown y Levinson (1987).

Otros autores que quieren romper con dicha teoría son los denominados *autores posmodernistas*, entre ellos Eelen (2001), Mills (2003), Watts (2003) o Locher (2004)¹⁰, quienes apuestan por una aproximación descriptiva de la cortesía que preste atención a cómo los participantes perciben la (des)cortesía en la interacción social. Como consecuencia, conciben la (des)cortesía como un fenómeno dinámico, en otras palabras, que no puede ser un concepto antropológicamente dado, sino algo que surge de la misma interacción social.

A la hora de elaborar la teoría, han dividido el término de cortesía siguiendo dos acepciones diferentes: *la cortesía de primer orden*, que se corresponde con el concepto que se identifica con el acervo popular, y *la de segundo orden*, identificada con la noción técnica elaborada por los estudiosos dentro de la teoría general de la interacción social. Sin embargo, cuando se tiene que catalogar la cortesía o analizarla, se debe partir de la situación concreta de habla, es decir, de la idea particular que el receptor o el

⁹ Nociones introducidas por Brown y Levinson (1978).

¹⁰ Véase, también, el ilustrativo artículo posterior publicado por Locher & Watts (2005).

destinatario tienen de la cortesía, la cual pasa por el concepto del primer orden, y por lo tanto, por el acervo popular.

Algunos autores, dentro de esta teoría posmodernista, como Locher y Watts (2005), han ido más allá postulando que la cortesía debe ser encuadrada dentro de los comportamientos discursivos (o *relational work*) en general, para superar la escasa atención que le dieron en su momento los teóricos Brown y Levinson a la descortesía o la agresividad. En resumen, lo que pretenden es desviarse de la perspectiva puramente cortés para enmarcarla dentro del comportamiento en general, dentro del discurso, para poder integrar en él todas las actividades de imagen social, descortesía o hipercortesía. Para esto, se valen del denominado *comportamiento socialmente apropiado o esperado* por la situación comunicativa¹¹. Dicho comportamiento cumple meramente una convención social, por lo que no irían analizadas como corteses, sino como parte integrante del comportamiento apropiado. Por lo tanto, no existen elementos inherentemente corteses, y no pueden analizarse previamente, sino que dependen de la situación comunicativa concreta, y solamente mediante la observación de la evaluación que realiza el destinatario se puede interpretar si daña o no su imagen social, si la realiza o si la trata como corresponde a la situación comunicativa, haciendo que de alguna manera el “emisor” pueda prever el efecto de sus palabras, pero dependa del receptor, en última instancia, su interpretación.

No obstante, entre las críticas atribuidas a esta teoría, Brenes Peña (2009) apunta a la inexistencia de cualquier tipo de codificación del valor cortés o descortés implicado por el uso de una unidad lingüística, haciendo que la cortesía se convierta en un concepto totalmente dependiente del contexto comunicativo sin que se pueda predecir, lo que le lleva a conferirse como una unidad abstracta. Es por esto, que Terkourafi (2003, 2005) intenta mediar entre las dos posturas, la tradicional y la posmodernista, siguiendo la **metodología del frame-based view**, el cual le permite catalogar ciertas expresiones que van relacionadas a un contexto determinado, así como predecir el contenido cortés o descortés que implica la emisión de ciertas unidades lingüísticas, de modo que se podrá identificar el significado interpretado por el receptor en determinados contextos de uso.

¹¹ Watts (2003) lo denomina *politic behaviour*; mientras que Meier (1995) lo llama *appropriated behaviour*.

A pesar de que la asociación reiterada de un elemento lingüístico con la producción de un valor cortés o descortés provoque un efecto social positivo o negativo, y por lo tanto, pueda resultar predecible, para Brenes Peña (2009) resulta una visión demasiado simplista, ya que en su tesis apuesta por que los elementos lingüísticos puedan albergar por sí mismos una codificación de efecto social positivo o negativo.

El aspecto social viene dado de lado en la **teoría de la cortesía interpersonal** de Arndt y Janney (1992), los cuales abogan por prestar más atención a cómo la gente expresa sus sentimientos en el habla cotidiana a través de un acercamiento socio-psicológico. Para esto, los autores diferencian entre la *cortesía social* y la *cortesía interpersonal o el tacto*, definiendo esta última como la necesidad de salvaguardar la propia imagen o en no dañar la de los demás; no se expresa mediante convenciones sociales, sino que se basa en la necesidad de no tener imposiciones y en la de ser aceptado. Para ayudar a estas reflexiones, diferencia entre la *comunicación emocional* y la *comunicación emotiva*, siendo la primera la manifestación o exteriorización física de estados de ánimo de manera espontánea, y la segunda, la relacionada con el tacto y con las producidas de forma consciente y planificada dentro del contexto social. Esta identificación ha originado la principal crítica a su teoría.

Otro modelo teórico que cabe señalar es el elaborado por Chen (2001), el cual, sin contradecir a Brown y Levinson (1987), completa su teoría apostando por la **autocortesía**, o la cortesía vista desde el punto de vista del emisor, y no solamente del receptor como apuntaban los anteriores.

La diferencia con Brown y Levinson es que no solo se centra en preservar la propia imagen, sino también en realzarla. Por tanto, habla de la **teoría de la cortesía como un *continuum*** abarcado por los polos de la *other-politeness* y la *self-politeness*. Algunos autores como Haverkate (2004) han retomado esta versión; y sin embargo, otros insisten en que las actividades de cortesía se dirigen hacia el receptor y que, por tanto, cuando el objetivo central sea el emisor, se trate de una actividad de autoimagen.

Por último, cabe indicar la **teoría de la relevancia** apoyada por algunos autores que insisten en explicar la cortesía desde la perspectiva cognitiva, entre los que se encuentran Christie (2007), Escandell Vidal (1996, 1998), Jary (1998), Jucker y Ziv (1988), Locher (2004), Mills (2003) o Watts (2003).

Siguiendo esta teoría, para poder decidir si un enunciado es cortés o descortés, un individuo tiene que haber aprendido o interiorizado qué es lo que resulta socialmente positivo o negativo en su cultura. Por lo que la cortesía forma parte del proceso de socialización y sería en sí universal, pero la interpretación que cada uno de nosotros hace de los enunciados depende de la forma en la que la hemos interiorizado, según nuestra base cultural y también nuestra propia experiencia como individuos. Por tanto, no se trataría solo de una cuestión de inferencia, sino también una cuestión de convención, según los supuestos previos que los individuos tienen acerca del comportamiento social adecuado.

1.4. LOS ESTUDIOS CENTRADOS EN LA DESCORTESÍA VERBAL

Para completar el capítulo, este trabajo realiza una mención especial a los trabajos relacionados con la *descortesía verbal* dedicándoles un apartado propio, aunque no formen parte del análisis de las series de televisión, dada la vasta literatura que en los últimos años está generando y la atención general que está demostrando por parte de la comunidad intelectual.

Al igual que les ocurrió a Brown y Levinson (1987) a la hora de elaborar su teoría, la descortesía ha sido igualmente eludida por tantos autores. Sin embargo, en la última década numerosos son los estudios, artículos e, incluso, congresos que tienen como tema principal la descortesía, haciendo que la sociedad intelectual le haya concedido su debida atención.

Entre los estudiosos que han teorizado sobre este aspecto destacan los trabajos de Culpeper (1996, 2005), Kaul de Marlangeon (2005), Kienpointner (1997), Lavandera (1988) o Lakoff (1989), como punto de partida para ulteriores reflexiones.

Antes de comenzar con cada uno de los autores, se puede decir que las teorías de la descortesía se han concentrado en dos vertientes. La primera de ellas viene abogada por teóricos como Culpeper (1996), Kaul de Marlangeon (1992, 2005, 2008a y 2008b) y Kienpointner (1997), quienes describen la descortesía como uno de los polos de un *fenómeno bipolar* que se complementa con la cortesía, es decir, como las dos caras de una misma moneda.

Esta teoría viene criticada por Eelen (2001), quien realizando una revisión del aporte de estos autores, así como el elaborado por otros hasta el momento como Austin (1990) o Lachenicht (1980), establece una serie de conclusiones, las cuales vienen a decir que a la hora de tratar la descortesía los estudiosos se han orientado en la distinción de lo cortés y lo descortés, dichas manifestaciones han sido clasificadas de opuestas basándose en el modelo de Brown y Levinson (1978, 1987) y, por último, que a la hora de analizarlas se ha producido un sesgo hacia el hablante.

La otra vertiente que surge, viene de la mano de Mills (2003) y Locher y Watts (2005), quienes la enmarcan dentro de la teoría del *relational work*, es decir, se desvinculan de la teoría de la cortesía para crear unas bases independientes, concretas y específicas para la descortesía.

Volviendo a la primera de estas vertientes, se puede decir que la descortesía empezó a estudiarse tomando como arranque el trabajo elaborado por Brown y Levinson (1978, 1987).

Entre dichos autores, cabe señalar a Culpeper (1996), quien distingue cinco superestrategias¹² como mecanismos universales para la expresión de la descortesía:

- Descortesía directa, genuina e inherente (*bald on record impoliteness*)¹³ o descortesía descarnada; el hablante realiza los actos amenazadores de una forma clara, directa y sin ambigüedades.
- Descortesía que daña la imagen positiva (*positive impoliteness*); se trata de hacer que el otro se sienta mal, por ejemplo, utilizando un código que no entienda, buscando el desacuerdo, siendo antipático o usando apelativos inadecuados.
- Descortesía que daña la imagen negativa (*negative impoliteness*); estrategias como amenazar, menospreciar o ridiculizar al interlocutor.
- Falsa cortesía, descortesía burlesca, fingida o sarcasmo (*sarcasm or mock politeness*); el hablante no intenta mostrar una intención clara de ofender

¹² Estas superestrategias se corresponden con las de Brown y Levinson (1978, 1987), solo que en el caso de la descortesía, en vez de estar destinadas a preservar la imagen del interlocutor, se realizan para dañarla y ofenderla.

¹³ Culpeper (1996) establecía que este tipo de actos son más probables en situaciones de extrema intimidad, con personas y situaciones en las que haya confianza, aunque no conlleven *per se* descortesía. Esto se debe por la mayor tolerancia dentro del círculo íntimo.

al interlocutor, como tampoco tiene que ser interpretada como tal por parte de éste último.

- Ausencia de cortesía en situaciones en las que se espera un esfuerzo de este tipo (*withhold politeness*); puede corresponderse con los malentendidos que se pueden ocasionar en determinados contextos en los que los hablantes no están completamente familiarizados con el código sociocultural.

Posteriormente Culpeper (2005) incluirá una nueva estrategia: la descortesía encubierta (*off-record impoliteness*); la cual se realiza a través de una implicatura conversacional, es decir, de una interpretación de los enunciados.

Además de clasificar las situaciones en las que se produce la descortesía o analizar la manera en la que se van combinando las estrategias descorteses, Culpeper (1996, 2005) cuestiona la función lúdica de la cortesía a través de las estrategias de descortesía utilizadas en el teatro o en los concursos de televisión en los que la descortesía sirve para entretener y divertir al espectador, confiriendo importancia a la situación comunicativa y al contexto. Por lo que el valor cortés o descortés estaría determinado por la actividad en la que se enmarca. Culpeper (2005, p. 65) pone como ejemplo un juego dentro de un programa televisivo en el que la presentadora usa la descortesía como forma de actuar y crear su personaje, por lo que esta descortesía no viene interpretada como auténtica. Sin embargo, en algunos casos algunas señales indican que los receptores sí han interpretado como genuina lo que debería ser falsa descortesía. Según Culpeper se debe a la dificultad para neutralizar las conductas descorteses en función del contexto. Por lo tanto, este autor resume que siempre se debe tener en cuenta la perspectiva del oyente a la hora de la interpretación.

A pesar de ser un pionero en lo que a la descortesía se refiere, ha recibido numerosas críticas que van desde la ausencia de ejemplos para cada una de las estrategias, es decir, no aporta un apoyo empírico que sustente totalmente el modelo, así como la crítica al esquema cerrado en cuanto a las posibles reacciones que tienen los interlocutores a la hora de expresar la descortesía.

El estudio del contexto situacional ha llevado a los estudiosos a adoptar una visión gradual de los conceptos de cortesía y descortesía verbal, es decir, a concebir la

(des)cortesía como un *continuum*. Entre ellos a Lavandera (1988), quien considera que tanto cortesía como descortesía son inherentes a los actos del habla, pero resulta necesario introducir un grado neutral existente entre ambas, dando lugar a esa graduación o *continuum*.

Otros de los seguidores de la teoría del *continuum* son Lakoff, Kaul de Marlangeon o Kienpointner. El primero de ellos, Lakoff (1989) basándose en el estudio del discurso jurídico y el psicoterapéutico clasifica los actos en corteses, no-corteses y descorteses o groseros.

Por su parte, Kaul de Marlangeon (1992, 2005) relaciona los actos de habla con los actos sociales o interpersonales, por lo que toma cortesía y descortesía como dos evaluaciones opuestas de la misma función¹⁴. Sin embargo, la diferencia que estriba entre la cortesía y la descortesía es que las variables que condicionan las estrategias realizadas por los interlocutores vienen modificadas, ya que en lugar del poder o la distancia, que son factores sociales, en la descortesía se tienen en cuenta factores personales. Lo cual viene identificado con la antipatía o la falta de respeto en algunos casos. Esta autora establece una tipología de estrategias descorteses que van desde los más cercanos a la cortesía, como son los actos formalmente descorteses animados por un propósito cortés¹⁵; hasta la *descortesía de fustigación*, terminología acuñada por la autora, con la que denomina las estrategias que intentan herir la imagen del interlocutor de forma intencionada. En relación con el aspecto social de la descortesía, menciona como ejemplo la *descortesía intragrupal crónica* como *modus vivendi* de ciertos grupos, en los que sus componentes se sienten libres de cualquier sanción social dentro de este círculo protector.

Kaul de Marlangeon (2005) habla de *afiliación exacerbada* en el sector de la descortesía, en el sentido de verse y ser visto como adepto al grupo; y *refractaria*, cuando la autonomía exacerbada es, al revés, como opositor al grupo. Esta autora se refiere al hablante descortés, como el interlocutor que se enfrenta al oyente, como su opuesto o rival, a veces de forma voluntaria o no, para hacer prevalecer su visión del mundo o de su propia imagen frente al que considera su adversario o con el que se ha

¹⁴ Algo que evidencia que estos autores tienen en cuenta la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987) como punto de referencia.

¹⁵ Brenes Peña (2009) utiliza el ejemplo "hola guapa" para explicar actos formalmente descorteses animados por un propósito cortés dentro de la clasificación elaborada por Kaul de Marlangeon.

establecido un desequilibrio. Posteriormente clasifica la descortesía en cinco tipos: *autodescortesía*, *metedura de pata*, *la descortesía animada de un propósito cortés*, *el silencio abrumador* y *la descortesía de fustigación*.

Por último, Kienpointner (1997) establece una tipología de descortesía comunicativa (*communicative rudeness*) basada en la cooperatividad y la competitividad para establecer el *continuum*, ya que en un polo sitúa la *cooperatividad total* propia de la cortesía y en el otro la *competitividad total* de la descortesía. En medio de ambas sitúa la *hipercortesía* y la *descortesía cooperativa*, la cual viene a su vez subdividida en dos apartados, la descortesía simulada y la descortesía por común interés, es decir, la descortesía irónica o los insultos rituales para crear un clima de ambiente relajado con actividades aparentemente descorteses.

En el caso de Kienpointner, dentro de los seguidores de la teoría del *continuum*, aunque va más allá de la consideración de la descortesía como una mera violación de las normas de cortesía; continúa teniendo como patrón la cortesía, en la que se basa para elaborar la clasificación de estrategias.

La descortesía vista como comportamiento adecuado o no adecuado a la situación, prescindiendo de su intencionalidad, restringiendo el ámbito de la descortesía en sí y vinculando el análisis de esta a la interpretación realizada por los interlocutores. Se trata de la otra forma de estudiar la descortesía elaborada por autores como Mills (2003) o Locher y Watts (2005).

En opinión de Bernal (2005, p. 69), al establecer hipótesis sobre la intención (es decir, si hubo o no descortesía y por qué), surgen numerosas dificultades, por lo que resulta una importante herramienta acudir al efecto social¹⁶ dentro de la interacción. Por ejemplo, Bernal (2005, p. 74) refuerza esta idea apuntando que en casos como la *ironía*, para que pueda captarla el oyente, “tiene que estar en conocimiento de las reglas sociales vigentes”, así como el que la produce “debe saber que la otra persona va a traspasar la superficie y descifrar la implicatura, los contenidos intencionales de sus palabras, en función de esas reglas sociales”. Por lo tanto, Bernal (2005, p. 86) define la descortesía invirtiendo la definición de Bravo (2005):

¹⁶ Término explicado por Bravo (2001, 2004b).

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 momento.

Con este objeto, Mills (2003) reflexiona en torno a cómo juzgan los hablantes los actos; llegando a la conclusión de que un acto no es inherentemente descortés, sino que depende de la interpretación que realizan de los actos los que intervienen en la interacción; resulta difícil de clasificar, ya que para los hablantes no siempre está claro lo que es descortesía; a veces es acumulativa, es decir, que la suma hace que se vea como una amenaza, ya que los enunciados vistos individualmente no siempre son ofensivos; además, la descortesía es interactiva, ya que se discute, se planifica y muchas veces la evaluación se hace a posteriori.

La *apariencia de descortesía* ha fomentado interés entre los estudiosos del tema, entre los que destacan, no solo, Culpeper (1996, 2005), quien la calificaba de *cortesía burlesca*, o Kienpointner (1997), incluyéndola en su tipología de la descortesía entre los *insultos rituales de la descortesía cooperativa*.

También para Zimmerman (2003, 2005) han resultado de sumo interés a través del estudio del papel que desempeñan los insultos en la construcción de la identidad masculina en interacciones producidas entre jóvenes, relacionando este tipo de comportamiento con la creación y la manifestación de la identidad.

A raíz de esto, ha identificado los actos anticortesés, los cuales se corresponden con los actos que no representan descortesía sino una actividad antinormativa presente en el lenguaje de los jóvenes, y a los que Bernal (2005, p. 78) califica de *mecanismo de afiliación al grupo*. El elemento común de las situaciones en las que se produce la anticortesía, “además de las características prototípicamente coloquiales y de cotidianidad, es la existencia de una relación de amistad entre los participantes en la interacción”, eliminando de este modo el elemento amenazador de la identidad del otro que tradicionalmente había estado relacionado con la descortesía.

Esta última autora menciona a Stenström y Jörgensen (2008) para corroborar su tesis, aludiendo al estudio realizado por estos entre la población adolescente madrileña,

quien utilizaba en la conversación insultos en modo lúdico a la hora de llamarse los unos a los otros, e incluso hablaba tranquilamente utilizando palabras que pueden ser tabú sin que por eso resultaran amenazantes o insultantes.

De igual modo ocurre con el léxico marginal, es decir, las palabras empleadas por hablantes de baja condición social y ligadas más a un ámbito de *argot*, el cual, según Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2008) en su estudio sobre la descortesía, agresividad y violencia verbal, ha ido pasando a los jóvenes quienes lo emplean como medio de afiliación. Los jóvenes han reinventado de algún modo el léxico quitándole la carga violenta y generando una especie de código común, a través del cual se comunican interpretándolo como una forma de pertenencia al grupo de los jóvenes y separándoles de los mayores a través de la codificación diferente de los mensajes transmitidos.

A todo esto han contribuido los medios de comunicación, transmitiendo y generalizando este tipo de código interpretativo, continúan estos autores, quienes explican que incluso jóvenes que no pertenecen a ámbitos socialmente marginados usan estos términos como forma de reaccionar ante lo establecido, es decir, como una especie de rebelión frente a la norma, en situaciones específicas predeterminadas de su vida cotidiana como el instituto, la universidad o la pandilla de amigos.

En el ámbito de la descortesía española, Blas Arroyo (2010) se interesa por la influencia de los medios de comunicación y la descortesía, centrándose en lo que denomina *telerrealidad mediática* a través del programa televisivo “Operación Triunfo”.

También desde la Universidad de Sevilla se le ha prestado la debida atención a la descortesía, no solo con tesis doctorales centradas en el ámbito de la televisión, como la de Brenes (2009) sobre *Agresividad verbal y sus mecanismos de expresión en el español actual a través del análisis de las pseudotertulias televisivas*, sino con artículos o estudios que abarcan la relación entre el entretenimiento o la publicidad con la descortesía, como el de Alcaide Lara (2010) sobre el discurso publicitario.

Para completar este epílogo, podemos concluir con estudios como el realizado por Bernal (2010) sobre la descortesía y el contexto judicial, concentrándose en el caso del juicio del 11-M; o en el ámbito de la didáctica el estudio de la descortesía en la

interacción dialógica de aprendices hispanófonos de italiano L2 de la Universidad Complutense de Madrid elaborado por Guil, Pernas y Borreguero (2010), entre otros.

1.5. LOS ESTUDIOS CENTRADOS EN LA (DES)CORTESÍA ESPAÑOLA Y EL PANORAMA ACTUAL

En las últimas décadas, el concepto de (des)cortesía en sí sigue siendo difícil de catalogar, ya que depende de juicios y normas subjetivas, y es un objeto de constante cambio, tanto en la historia, como en el curso de las interacciones verbales cotidianas.

Aun así, lo que queda claro es que este fenómeno es inherente a todas las culturas, y de ahí su universalidad. Sin embargo, las manifestaciones de esta dependen de cada cultura. Esto es lo que diversos autores han cuestionado en la teoría de Brown y Levinson, el que se pueda realizar una teoría universal para todos, ya que las manifestaciones de la expresión de la cortesía varían de unas culturas u otras, y por lo tanto, merecen un estudio individual para cada una de ellas, ya que, como apuntaba Meier (1995), no solo cambian de comunidad a comunidad, sino según la situación comunicativa en la que nos encontramos.

Por lo tanto, Spencer-Oatey (2008) señala la necesidad de que el analista o estudioso se centre en una cultura concreta y descubra sus particularidades a través del análisis de corpus.

Siguiendo este desarrollo, este último apartado del capítulo se centra en los últimos trabajos de investigación que se han realizado sobre la cortesía peninsular española¹⁷ para poder referir en el capítulo cuatro cuáles han sido en concreto las corrientes, trabajos o estudios que han condicionado de forma más específica este estudio.

Esta relación no estaría justificada si no comenzara con el trabajo de Henk Haverkate (1994, 2004), quien realiza el primer estudio pragmalingüístico centrado en el habla peninsular española, y que servirá de base para ulteriores investigaciones dentro de este ámbito.

¹⁷ Para una revisión bibliográfica, véase el artículo de Espejo, M. M. (2001). Bibliografía sobre cortesía en español. *Oralia*, 4, 315-336.

A la hora de estudiar la cortesía, y para el análisis de la conversación en general, este autor ha seguido *la teoría de los actos del habla*, la cual fue inicialmente formulada por Austin (1962) y desarrollada por Searle (1969, 1975). Un acto de habla se crea cuando un hablante dirige un enunciado a un oyente en un contexto determinado. Austin plantea que al emitir un enunciado, realizamos tres actos: locutivo (lo que se dice), ilocutivo (lo que se pide, se ofrece, en función de una fuerza) y perlocutivo (los efectos que el enunciado emitido produce en la audiencia).

Siguiendo a Haverkate (2004), los actos del discurso son actos de habla incrustados en una situación comunicativa, por lo que el autor los clasifica en

1. Actos asertivos: se define en términos de la intención del locutor de asumir la responsabilidad por la verdad de lo que asevera:
 - La repetición léxica: *la autorrepetición* (cuando el hablante repite sus propias palabras) y *la alorrepetición* (cuando en una conversación, el interlocutor expresa conformidad total con un punto de vista formulado por el hablante con anterioridad).
 - La ironía: estrategia conversacional cuya esencia radica en que el hablante manipula el valor veritativo de lo que asevera, es decir, comunica lo contrario de lo que cree.
2. Actos directivos: cuando el hablante tiene como fin influir en el comportamiento intencional del interlocutor de forma que éste lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado: *el ruego y la orden*.
3. Actos expresivos: expresión de un estado psicológico del hablante, causado por un cambio en el mundo que atañe al interlocutor o al hablante mismo: *el agradecimiento y el cumplido*: cabe destacar una aportación española importante como es el *piropo*.
4. Actos paralingüísticos:
 - Subactos cinésicos: gestos que se realizan mientras se conversa.
 - Subactos proxémicos: se refiere al espacio físico que se comparte entre los interlocutores en el lugar donde se desarrolla el intercambio verbal.

5. Actos metapragmáticos: aquellos realizados dentro del marco de la etiqueta conversacional. Por ejemplo, los *turnos de palabra* y las *interrupciones*.

A partir de ahí, surgen numerosas clasificaciones de los actos según se dé cortesía o no dentro de la comunicación, como por ejemplo Albelda (2005) quien realiza una clasificación de los actos, según sean corteses, descorteses y anticorteses de conversaciones coloquiales en la variante de español peninsular para poder ejemplificar y realizar el posterior análisis. Según la autora, se trata de una lista provisional, pero que sirve de apoyo para otros estudios:

- Actos corteses: se trata de actos que tienen como finalidad colaborar discursivamente con el interlocutor, disminuir el desacuerdo o valorar positivamente al interlocutor. Podemos clasificarlos en:
 - Actos colaborativos: mostrar interés por el discurso del interlocutor; ayudar al interlocutor en la elaboración de sus enunciados; repetir solidariamente las palabras del interlocutor.
 - Actos atenuadores del desacuerdo: disminuir el disenso con el otro; hacer quedar bien al otro (preservar su imagen).
 - Actos valorizantes: reparar mediante halagos una autocrítica; expresar un cumplido; elogiar algo que el interlocutor posee.
- Actos descorteses: actos intencionalmente amenazadores son los insultos, cuando se habla gritando, o cuando no se pretende preservar la imagen del otro, sino deteriorarla, atacarla o, incluso, destruirla.
- Actos anticorteses: se trata de actos que amenazan la identidad del otro, sin que los afectados se sientan ofendidos o reclamen excusas, sino que, al contrario, se siente parte del grupo. Se trata de comportamientos antinormativos que funcionan como estrategias afiliativas en situaciones de confianza o familiaridad.

Difiere, sin embargo, de Barros (2011, p. 70), quien prefiere dividir los actos comunicativos en tres grandes áreas (*actos corteses*, *actos descorteses* y *actos no corteses*), por lo que cabría incluir en una de estas la *anticortesía* mencionada por

Bernal (2005) o la *supercortesía* de Kerbrat-Orecchioni (2004), dependiendo de los efectos sociales que generen en el discurso.

Sin embargo, para concentrar la atención en los estudios realizados sobre cortesía española y poder seguir el hilo de los estudios realizados, conviene dividir entre la cortesía estandarizada, es decir, la que se basa en convenciones sociales, y la cortesía que depende de la libre elección del hablante; siguiendo a Briz (2004), quien diferencia entre lo que denomina *cortesía codificada* y *cortesía interpretada*. La primera se correspondería con la cortesía convencionalizada, pero resulta una forma “demasiado estática de entender la cortesía”, por lo que aparece la interpretada, que resulta del efecto de esta en la interacción, haciendo que no siempre coincidan las dos. Es en estos casos cuando se producen los malentendidos entre dos interlocutores, por ejemplo, si alguien pide un café en el bar sin decir “por favor” no quiere decir que sea menos cortés que otro que lo hace, sería quedarse solo en lo que llamamos cortesía codificada, sin tener en cuenta el contexto o las circunstancias de la comunicación, porque la persona que pide el café sin decir “por favor”, podría ser un amigo del camarero o un cliente fijo, es decir, alguien a quien el hecho de pedirlo por favor, podría chocar aún más al camarero que el no decirlo, porque rompe con “la cultura española” y con la forma de los españoles de entender la cortesía.

Con este objetivo, en este trabajo se hace un inciso para introducir las reflexiones efectuadas sobre la cortesía convencional o estandarizada para después volver a los últimos estudios sobre cortesía, los cuales se centran más en la interpretada, que incluirían los posteriores estudios que se han realizado sobre estrategias de cortesía.

En este sentido, a la hora de estudiar los actos ritualizados dentro de la cortesía española, resulta importante recordar que ha sido a partir de 1960, con la aparición del trabajo de Brown y Gilman (1960), cuando los estudios del tratamiento pronominal han iniciado a crear una vasta literatura. Por consiguiente, han repercutido en el espectro español, a través de los estudios sobre el uso del pronombre tú o el usted, dirigiendo su atención fundamentalmente al examen de las interrelaciones entre la estructura lingüística y la estructura social; “restando siempre en la raíz el trasfondo de la transmisión cultural”, según Sánchez Lobato y Alba de Diego (2009).

En primer lugar, siguiendo la sociolingüística, las formas de tratamiento constituyen un sistema de significación en el que se hace patente la interrelación entre la

cortesía como norma social y el sistema lingüístico, puesto que la elección de una u otra forma de tratamiento para una determinada relación social queda establecida por una serie de condicionantes extralingüísticos como la edad, sexo, posición sociocultural y el grado de intimidad, según Sánchez Lobato y Alba de Diego (2009).

Dentro de las formas de tratamiento tenemos que mencionar:

- a. El nombre propio o hipocorístico: Juan, Juanito; Francisco, Paco...
- b. Los pronombres tú/usted.
- c. Términos genéricos tales como niño/a, nene/a, pequeño/a...
- d. Los apelativos: hombre/ mujer, macho, tío/a...
- e. Los apodos/motes/sobrenombres.

En segundo lugar, en su estudio sobre las formas de tratamiento y de la cortesía en la novela *Gone with the wind* de Margaret Mitchell, Cabellos Castilla (2005), a la hora de hablar de las fórmulas de tratamiento, dice que pueden ser clasificadas atendiendo a la relación social, ya que existe entre ellas una interdependencia que las condiciona. En este sentido, es necesario tener en cuenta una serie de factores sociales y dos dimensiones (poder y solidaridad)¹⁸ en el momento de determinar el tipo de relación que establecen dos personas y explicar el uso que estos individuos hacen de los términos de tratamiento.

Siempre según esta autora, en cuanto a la dimensión de poder, existen varios factores sociales que son responsables de que una relación se base en el poder o en la igualdad: estatus, edad, sexo, clase social, riqueza, educación, religión, ideología, profesión u ocupación, rango, tipo de parentesco, estado civil, nacionalidad o raza. En cuanto a la dimensión de solidaridad,

el hecho de que la relación entre dos personas sea distante o cercana se debe, principalmente, a factores como el grado de intimidad y confianza que hay entre ellas, la existencia o no de experiencias compartidas y de valores e intereses afines, la frecuencia del contacto o la existencia o no de afecto entre los dos individuos. (Cabellos Castilla, 2005, p. 25)

¹⁸ También se refiere a estos condicionantes Escandell Vidal (1998).

De este modo clasifica en cuatro tipos las posibles relaciones sociales que posteriormente determinan la fórmula de tratamiento utilizada:

- Relaciones basadas en el poder y la distancia, con el uso recíproco de términos formales.
- Relaciones que se basan en el poder y la cercanía, que suponen un uso no recíproco de formas familiares.
- Relaciones basadas en la igualdad y la distancia, que se traducen en un intercambio recíproco de términos formales.
- Relaciones que se basan en la igualdad y la cercanía, que se expresan a través de un uso recíproco de formas familiares.

En términos generales, un cambio en la relación social ocasiona un cambio en la forma de tratamiento. Cabellos Castilla afirma que normalmente siempre se produce con un incremento de la intimidad, aunque puede ser al contrario, lo que supondría un enfado por parte del interlocutor que utiliza la fórmula más formal. Además de reflejar el tipo de relación social que se establece entre las personas y los posibles cambios, la autora dice que también pueden expresar sentimientos o estados de ánimo del hablante, como, por ejemplo, los términos que expresan cariño.

Estamos de acuerdo con la autora en cuanto a la universalidad de las nociones de poder y distancia. Sin embargo, no estamos tan convencidos de esta universalidad en cuanto al uso que se da en cada cultura y su frecuencia. Esto ocurre, por ejemplo, con los pronombres de cortesía, ya que al igual que no se usan de modo similar en dos idiomas como el inglés y el español, aunque parezca ilógico, pasa también, aunque de forma diferente, en dos lugares de habla hispana como pueden ser España y Argentina, o dos lugares dentro de España como puede ser Canarias y Madrid.

En cuanto a los tipos de pronombres personales utilizados en el mundo hispano para la cortesía, hemos utilizado la explicación de Carricaburo (1997), quien señala que en América, se dan tres posibilidades de fórmulas de tratamiento: a) la propia de la América tuteante, donde hallamos tú para la segunda persona singular de confianza y usted para la segunda de respeto; b) la propia de la América solo voseante, donde la forma de confianza vos coexiste con la de respeto usted, y, por último, c) la de la América tuteante-voseante, donde el vos se restringe al ámbito sumamente íntimo; el tú,

para la confianza intermedia; y el usted, como forma de respeto. Además de esta alternancia, el voseo americano cambia según las zonas. Puede tratarse de un voseo verbal, pero con tuteo pronominal (como es habitual en Uruguay), de voseo pronominal y tuteo verbal (como en Santiago del Estero en Argentina) o de voseo pronominal y verbal.

Por otro lado, los paradigmas, tanto pronominal como verbal, están "hibridados", es decir, que se alternan las formas de la segunda persona singular con las de la segunda plural, por lo que la realidad hispana, en cuanto a pronombres, resulta bastante compleja.

En cuanto a la hibridez de estos pronombres, hay que tener en cuenta la evolución de la lengua, ya que en la actualidad el uso de estos pronombres no solo varía de forma geográfica, sino que también viene condicionada por otros factores, como el nivel social o las modas. Como ejemplo, se puede tomar el estudio de Álvarez y Barros (2001) en la ciudad de Mérida en Venezuela, en el que los autores estiman que el pronombre preferido en Mérida sea usted y que el uso de tú parezca ser una acomodación hacia los hablantes de otras regiones; además, señalan que la diferencia entre el uso real en la actualidad y el uso que recogen las encuestas indica una cierta inseguridad lingüística, y que la forma de tratamiento usted puede considerarse como un marcador de identidad. Ya que, según Álvarez y Barros, puede verse la explicación del complicado uso merideño en la demarcación pragmática de la distancia en el usted. Pero, igualmente, para marcar distancia, en Mérida se usa el tú que es, en la región, el pronombre marcado, por ser menos frecuente y el más novedoso.

Por otro lado, por ejemplo, Medina (1999) afirma que en la ciudad de Mérida predomina el uso de ustedes en todas las clases sociales, pero afirma que hay una mayor tendencia a usar tú en la clase alta y entre los más jóvenes. Concluye que las nuevas generaciones tienden a usar el tú cada vez más.

En el estudio de la población de El Vigía (segunda ciudad por población del estado de Mérida), demuestra que usted es el pronombre personal más usado en esa población, en hombres y mujeres de los tres grupos estudiados, con la excepción notable del grupo de 30 a 35 años que prefiere tú para el estilo informal.

Con este ejemplo de la ciudad de Mérida en Venezuela queremos resaltar la dificultad de la simplificación en cuanto a los pronombres de cortesía. De igual modo,

este caso no solo se da en Hispanoamérica, sino que en cierto sentido también se puede trasladar a España, si se realiza un estudio del uso del tuteo en Canarias y algunas zonas de Andalucía, y su evolución actual.

Volviendo a la cortesía española, cabe destacar el aclarador artículo de Cisneros Estupiñán (2005), en el que realiza un análisis sobre la evolución de la cortesía pronominal en la cotidianidad actual española. En él, la autora (2005, p. 240) quiere demostrar que

el uso de los pronombres personales de segunda persona singular para manifestar cortesía, ha estado ligado, tanto en España como en América, a los cambios sociales, los cuales han determinado que, en ciertas épocas y de acuerdo con las distintas situaciones comunicativas, se elijan unos pronombres y se releguen otros para los tratamientos formales respetuosos.

Un ejemplo de ello lo confiere el voseo, ya que parafraseando a Cisneros, se puede considerar como un fenómeno lingüístico-pragmático que une históricamente a América con España pero que al mismo tiempo las diferencia. Buena cuenta de ello es la pérdida de este en la lengua coloquial española, pero la no desaparición por completo en España.

En general, la norma castellana peninsular presenta en singular: tú/usted, y en plural; vosotros(as)/ ustedes. Sin embargo, aún se conserva el voseo en algunas poblaciones como tratamiento de respeto de padres a hijos, considerándolo como uso arcaico de esas regiones y siendo probable que termine desapareciendo. La autora entiende de fundamental relevancia diferenciar el uso que se da al voseo en América del que se da en España, ya que se sustituye por “vosotros” en lugar de tú como se da en América.

Como se ha apuntado, en la lengua conversacional española se observa un progresivo retroceso del tratamiento de respeto, sobre todo en lo que se refiere al usted. Esta fórmula, que durante mucho tiempo fue la habitual para tratar con personas de más edad –incluidos padres, abuelos y demás parientes–, de mayor rango social o profesional, desconocidos, está cada vez más en desuso. Esto se puede deber a los cambios operados en la sociedad moderna: el acceso a la cultura y a un modo de vida confortable los cuales se han puesto al alcance de la mayoría, con la consiguiente

disminución drástica del analfabetismo y la pobreza extrema. Cualquiera puede llegar hoy a ser ingeniero, abogado, médico o profesor, profesiones prácticamente inalcanzables no hace mucho para una inmensa mayoría. Una sociedad quizás más igualitaria, en la que las distancias entre las clases sociales se han reducido, y esto se ha reflejado en el lenguaje.

Aunque el debate en este sentido se ha abierto entre los que piensan que el tuteo en realidad iguala socialmente y los que lo niegan. En este sentido, se pueden encontrar diferentes versiones, como por ejemplo el artículo de Romera (2003), quien llega a calificar el tuteo de “un abuso”.

Centrados de nuevo en las fórmulas de tratamiento, Soler-Espiauba (1996) apunta que para un alumno extranjero saber qué pronombres de cortesía utilizar, cuándo y con quién, resulta muy difícil porque no se puede aplicar una fórmula lógico-matemática, sino que existe una línea sutil que discurre entre el uso del tú y del usted. Por lo tanto, el problema con el que se enfrenta el profesor de español, según Soler-Espiauba (1996, p.199) “va más allá de la estricta pedagogía del español como lengua extranjera, sino más bien en el terreno de la sociolingüística”. La autora menciona a Lorenzo (1977)¹⁹, quien clasifica el uso del tú de la manera siguiente:

- *Tú político*: El empleado sistemáticamente por los partidos y agrupaciones políticas y que tuvo sus precedentes en la Revolución Francesa, la Revolución Rusa, el musolinismo en Italia y la falange en España.
- *Tú narrativo*: Se produce cuando el pronombre tú remplaza la primera persona en boca del narrador, que habla de sí mismo utilizando la segunda persona. Puso de moda este procedimiento en la narrativa española Juan Goytisolo, por los años sesenta, concretamente con su novela *Señas de Identidad* y lo siguen utilizando numerosos autores.
- *Tú periodístico*: El que utilizan en radio y televisión periodistas y presentadores de debates, entrevistas y mesas redondas.
- *Tú impersonal*: Fenómeno gramatical interesante, característico de las últimas décadas. Piensa Lorenzo que nació en la región de Valencia por los

¹⁹ LORENZO, E. (1977). Consideraciones sobre lengua coloquial. En R. Lapesa (Coord.), *Comunicación y Lenguaje* (pp. 161-180). Madrid: Karpos.

años cuarenta y de allí fue extendiéndose progresivamente a toda la península. Ha ido arrasando todas las áreas del se, del uno/a y de la tercera persona del plural sin sujeto. Actualmente es la forma de impersonalidad más frecuente en la lengua hablada.

Soler-Espiauba concluye su artículo haciendo una clasificación del uso del tuteo en el español peninsular:

- En primer lugar: El factor edad. Entre desconocidos, se practica el tuteo si estos son jóvenes y también tutean los mayores a los jóvenes. Pueden tutearse los menos jóvenes si pertenecen a la misma generación, preferentemente por debajo de los 50 o 55 años, pero interviniendo en este caso otros factores de tipo sociológico.
- En segundo lugar: Factor pertenencia a un grupo. Este puede ser de tipo familiar, profesional, ideológico, religioso, deportivo, etc. Suelen tutearse las personas, jóvenes o no, que conociéndose o acabando de conocerse, pertenecen a la misma clase social o a cualquiera de los colectivos anteriormente citados. Dentro de esta categoría incluye también a castas profesionales cerradas, como el mundo de la banca, de la prensa y televisión, del cine, del arte, de la edición, etc., sin que tampoco intervenga el factor edad.
- En tercer lugar: Factores psicológicos. Su influencia parece decisiva en la elección del tú. Destaca también el factor seducción comercial, el deseo de parecer más joven o la intención de crear un ambiente favorable a personas que se encuentran en una situación difícil.
- En último lugar: El factor grupo. Concepto de compartir o de tener algo en común, el cual puede ser el factor común más frecuente en todos los casos anteriormente citados. Para poder tutear sin problemas es preciso tener algo en común con el/los interlocutores, ya sea edad, sexo, trabajo, clase social, familia, ideología, club deportivo o social, categoría profesional, la misma comunidad de vecinos o amigos comunes.

A la hora de utilizar los pronombres de cortesía, los aprendices de otras lenguas, sobre todo afines al español o de origen latino, también suelen hacer interferir su propio idioma en el momento de expresarse en español. Así lo corrobora el estudio realizado por Granvik (2007), el cual se centra en la interferencia del portugués en el español por una situación de contacto.

La investigación se concentra en las divergencias entre los sistemas de tratamiento de una y otra lengua, haciendo hincapié en la influencia del sistema portugués sobre el español entre portugueses hablantes de español como L2, como por ejemplo, en el empleo de formas de cortesía propias del portugués, especialmente un mayor uso de usted en comparación con el que hacen los madrileños.

Además, siguiendo a Sánchez Lobato y Alba de Diego (1980, 2009), en su estudio sobre el tratamiento de cortesía de los jóvenes españoles realiza un esquema con los valores de tratamiento que da la juventud a los pronombres “tú” y “usted”:

- TÚ: recíproco afectivo que se usa entre conocidos; no recíproco usado por los abuelos para dirigirse a los nietos (está comenzando a ser escaso), no recíproco para dirigirse a personas jóvenes entre desconocidos; recíproco para dirigirse menores a mayores y mayores a menores (pero muy escaso); recíproco que avanza en detrimento del usted en las relaciones hacia los abuelos.
- USTED: no recíproco para dirigirse a personas mayores entre desconocidos; no recíproco usado por menores para dirigirse a mayores, tanto en edad como jerárquicamente; recíproco respetuoso por edad y tradición.

Otro de los elementos estandarizados dentro de la conversación son las formas convencionalizadas de la cortesía, para las cuales se ha preferido tomar la clasificación realizada por Sánchez Lobato (2009):

- El saludo: acto comunicativo de primer orden en la sociedad puesto que su negación supone o mala educación o enemistad manifiesta. Su realización en español corre a cargo de fórmulas lingüísticas fosilizadas que sirven funcionalmente para abrir la comunicación al invitar al oyente a intervenir verbalmente, para mitigar el silencio cuando ocurre tal hecho y para

determinar el tipo de relación social que se establece entre los hablantes según la fórmula elegida.

- La despedida: acto expresivo que se da en todas las culturas. En español a veces coincide con el saludo.
- Las presentaciones: fórmulas lingüísticas que sirven para dar la bienvenida a alguien o que ha estado algún tiempo ausente o que no se ha visto durante algún tiempo.
- La felicitación, el agradecimiento, el cumplido, el pésame: la felicitación es el acto de habla expresivo mediante el que expresamos al oyente nuestro aprecio, nuestra satisfacción o nuestros buenos deseos con motivo de los diferentes acontecimientos que pueden incidir en la dicha o felicidad del mismo. El agradecimiento se emplea como respuesta a un favor otorgado. El cumplido es el acto por el cual el hablante intenta crear un ambiente de benevolencia, amabilidad y colaboración para llamar la atención del interlocutor al mostrar interés, aprecio o solidaridad por el hablante o entorno. El pésame es el acto mediante el cual el hablante intenta ser solidario con el dolor del oyente al mostrarle su consuelo por el fallecimiento de un ser querido o por una desgracia acaecida en su entorno próximo.
- La petición, el ruego, la disculpa: la petición y el ruego constituyen un acto de habla mediante el cual el hablante intenta influir en el oyente en beneficio propio. Es un tipo de acto centrado en el oyente ya que este debe realizar lo demandado por el hablante para que la interacción tenga éxito. Cuando la petición se atenúa, aparece el ruego. Por su parte, la disculpa es un acto de habla mediante el cual el hablante expresa al oyente su responsabilidad por una acción cometida, que infringe o pudiera infringir una determinada norma social, y arrepentimiento a la vez que le solicita su perdón. Haverkate (1994-2004) los considera no convencionalizados y los introduce en los Actos directivos.

Siguiendo este recorrido, este apartado torna a retomar los estudios sobre la cortesía española que se centran en el aspecto pragmalingüístico y en el aspecto sociocultural, por lo que van más allá de la cortesía convencional para pasar a los

aspectos de cortesía que tienen que ver con la interpretación que se hace de la interacción por parte de los interlocutores.

Para introducir este argumento, cabe señalar a Calsamiglia y Tusón (1999) quienes abordan el estudio de la cortesía española partiendo de la noción de imagen de Goffman (1967) y basándose en la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987) en su obra *Las cosas del decir*. Resulta interesante el texto porque en él las autoras dedican una parte del mismo al modo en el cual se dicen las cosas en un discurso y a las intenciones de los hablantes: cómo se manifiestan las intenciones el emisor y cómo el receptor las percibe y las interpreta. Para ello, establecen las diferencias entre *significado gramatical* y *significado discursivo pragmático*, y *significado explícito e implícito*, a la vez que explican conceptos importantes de la pragmática lingüística como *inferencias*, *finalidades*, *negociación del significado*, *presuposiciones*, *conocimiento compartido* y *actos de habla*. Retoman el principio de cooperación de Grice (1975) para describir las *implicaturas* en la interacción verbal y cierran con el denominado *principio de relevancia o pertinencia* de Sperber y Wilson (1986).

Volviendo a Haverkate (2004), considera que la cultura incide de forma sustancial en la cortesía, por lo que realiza un estudio contrastivo para clasificar la cortesía según provenga de *culturas solidarias* (en las que prima la cortesía positiva) o de *culturas que abogan por el distanciamiento social* (cortesía negativa). Para esto utiliza el ejemplo de la cultura holandesa y la española. Según Haverkate, en España primaria más el deseo de ser aceptado y valorado socialmente que el de mantener una autonomía a la hora de utilizar estrategias corteses. Además, el autor, en sus últimos estudios, sigue un análisis comparativo de la cortesía dando relevancia a los parámetros socioeconómicos²⁰ a la hora de diferenciar entre culturas de cortesía positiva y las de negativa. Es decir, que las clases sociales con menor poder económico tienden a desarrollar una solidaridad intergrupala y por lo tanto, privilegian la cortesía positiva frente a la negativa, por la que apostarían más las clases sociales más elevadas, quienes prefieren el distanciamiento interpersonal.

Otro trabajo contrastivo que cabe destacar es el realizado por Díaz Pérez (2005) entre la cortesía española y la inglesa. De él, se pueden sacar algunas conclusiones

²⁰ Haverkate se basa en la hipótesis del déficit lingüístico desarrollado por el sociólogo británico Bernstein (1971). *Class, codes and control (vol. 1): Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

como, por ejemplo, que la cortesía inglesa valora más la autonomía personal, mientras que la española le da más importancia a la necesidad de sentirse parte del grupo²¹, basándose en Carrasco Santana (1999).

El autor explica que se observa una tendencia al uso de estrategias de petición más directas y menos elaboradas en español que en inglés, así como las expresiones de agradecimiento y de disculpas son frecuentes entre miembros del mismo grupo y en situaciones en las que en español no tendrían lugar. Por otro lado, los españoles se muestran más tolerantes y menos sensibles con relación a la intromisión en su privacidad, así como los cumplidos y las expresiones de aprecio forman parte del comportamiento social en España, mientras que los británicos las considerarían “exageradas, hipócritas o embarazosas”.

Como actividad social teóricamente lo que se busca es un equilibrio entre las imágenes del hablante y del oyente, explica Hernández Flores (2004), y es el *deseo de imagen social* lo que lleva a las personas a hacer uso de la cortesía. Por lo que su función no es solo la de mitigar amenazas, asociada a la cortesía negativa de Brown y Levinson, sino que puede aparecer también cuando estas no existen, siendo entonces su función la de realzar la imagen. Esta imagen va ligada a los roles que los interlocutores desempeñan, y estos dependen de los contextos socioculturales, los cuales no se encuentran universalmente caracterizados, sino que cambian según circunstancias.

Albelda (2004) sigue el camino seguido por Hernández Flores, y explica que no es cierto que el empleo de estrategias corteses sea menor en los casos de mayor familiaridad y que en relaciones sociales más distantes se realicen un mayor número de actos corteses, ya que la diferencia está en el tipo o estilo de cortesía utilizada, así como hay diferencias fundamentales en el empleo de cortesía en función del tipo de situación comunicativa.

Al igual que esta autora, Bravo (2001, 2004a) también habla de imágenes, para intentar definir la cortesía. Estas dos categorías se corresponden por un lado con el concepto de *imagen de autonomía*, es la que refleja el deseo del individuo de verse y ser visto como alguien con contorno propio dentro del grupo, es decir, con personalidad propia; e *imagen de afiliación*, con el deseo del individuo de verse y ser visto por las características que lo identifican con ese grupo e integrado dentro de este. Por lo que

²¹ Argumento que se corresponde con la clasificación que realiza Bravo (1999, 2001, 2005), y que se verán más adelante en este estudio: imágenes de afiliación y de autonomía.

para Bravo, la cortesía entraría dentro de estas *estrategias o actividades*²² *de imagen* para satisfacer este propósito social de satisfacción de la imagen, tanto de afiliación como de autonomía.

Albelda (2005) amplía el concepto de *face flattering acts*, referido por Kerbrat-Orecchioni (2004), ampliándolo a *cortesía valorizante* frente a *mitigadora*, como una cortesía, esta primera, productivista, una cortesía que no se origina por un posible riesgo de amenazas, sino que es creadora de actos corteses, y que puede intentar fortalecer tanto la imagen de afiliación como la de autonomía. Este mismo concepto será estudiado por Barros García (2011) a través de un análisis de corpus.

Briz (1998, 2004) complementa los conceptos de Hernández Flores y de Bravo con los conceptos de *implicaturas conversacionales* y de *cortesía estratégica*, los cuales sirven al interlocutor para interpretar correctamente el mensaje y para responder y comportarse adecuadamente, es decir, de forma pragmalingüística.

Para esto también se utilizan los *atenuantes*, como estrategias de acercamiento o distanciamiento según la conversación lo requiera. Briz (2005, p. 56) los define como

operación lingüística estratégica de minimización de lo dicho y del punto de vista, así pues, vinculada a la actividad argumentativa y de negociación del acuerdo, que es el fin último de toda conversación. Quitar relieve, mitigar, suavizar, restar fuerza ilocutiva, reparar, esconder la verdadera intención son valores más concretos unidos al empleo del atenuante, la forma lingüística de expresión de dicha actividad, solo en ocasiones instrumento o manifestación de una función social, de la de la imagen, y en concreto a veces de la imagen cortés.

Por lo tanto, para este autor, el atenuante es una estrategia o un recurso que busca la aceptación del oyente y que le sirve al interlocutor para que la negociación comunicativa llegue a buen fin. Sin embargo, no se tiene que confundir atenuante con cortesía, ya que hay diferentes tipos de atenuantes, que transmiten diferentes grados de cortesía, y no siempre son corteses, ni siempre manifiestan una función social como la

²² Concepto basado en Goffman (1967) denominado “*face work*” (actividades de imagen): estrategias verbales o no verbales que funcionan como herramientas para lograr un propósito social de satisfacción de la propia imagen.

imagen cortés. Además, la cortesía dispone de otras estrategias que no siempre se identifican con los atenuantes.

Por lo tanto, el español cuenta con un repertorio rico y variado de formas lingüísticas que se enmarcan en la relación de cortesía y que los hablantes utilizan en numerosas ocasiones, aunque a veces puedan resultar meras formas lingüísticas estereotipadas (como pueden ser los saludos). Las estrategias de cortesía empleadas de acuerdo con los modelos sociales de la época, pueden ser modificadas tanto en el uso social como individual, y por supuesto cultural.

Además de las atenuaciones, se encuentra el *eufemismo*, el cual es definido por Lázaro Carreter en 1974 como un proceso muy frecuente que conduce a evitar la palabra con que se designa algo molesto, sucio, inoportuno, etc., sustituyéndola por otra expresión más agradable. Por lo tanto, según Sánchez Lobato (2009), por una serie de normas sociales de conducta, a menudo las personas se alejan de ciertos signos léxicos encubridores de lo designado. Es entonces cuando se utiliza el eufemismo como estrategia de atenuación para eludir, rehuir y encubrir las realidades que socialmente puedan aparecer como desagradables, molestas y, en algunos casos, obscenas.

Sánchez Lobato en su análisis de la prosa de Alonso Zamora Vicente extrae numerosos ejemplos como: “arrechucho” y “alifafes” para evitar el nombre de la enfermedad, “hacerse sus cositas”, por las necesidades fisiológicas, “demontre” y “diantre”, por demonio y diablo, etc.

Otro de los recursos es el *disfemismo*. Viene utilizado cuando se quiere trasgredir el convencionalismo social desde la perspectiva lingüística, a través de un tono irónico, burlesco o humorístico, persigue la función expresiva por la motivación o refuerzo de la palabra interdicta. Por ejemplo: “espichar”, “largarse al otro barrio”, “cascar”, “palmar”, “diñar” para la palabra morir.

Siguiendo a Briz (2004), existen unos *filtros evaluadores o indicadores* que nos van a permitir explicar la evaluación de la cortesía antes y durante el proceso interaccional mismo, así como la utilización de estas estrategias de cortesía. Briz menciona:

- +/- solidaridad entre los interlocutores: hace referencia a las relaciones de proximidad y simetría entre los interlocutores. Puede ser real o construida.

- +/- fin interpersonal de la interacción: el motivo que provoca la conversación determina el tipo de interacciones, que pueden ser interpersonales, en las que se busca y favorece el mantenimiento de las relaciones sociales; y las transaccionales, en las que existe un objeto de negociación concreto, una finalidad precisa.
- +/- pertinencia de ideomas: se refiere al contexto cultural, por lo que se trata del concepto que tiene esa cultura de cortesía y el conocimiento que tiene el interlocutor de esta.
- +/- problematicidad temática: la conversación problemática favorece la presencia de atenuantes corteses, por ejemplo, en los temas de política, religión, etc.
- +/- aceptación lingüística y social: el fin último de toda interacción es lograr el acuerdo, la aceptación lingüística y social del otro. Cuando se ve en dificultad para conseguir sus metas, el hablante recurre a mecanismos de cortesía atenuadora para lograr sus fines.

Tales hechos vienen enmarcados en los siguientes rasgos: son graduales y dinámicos; se aplican tanto en la emisión como en la recepción; actúan a la vez, o por el contrario, actúan jerarquizados por la priorización que hace el hablante o el oyente de alguno de ellos; y se activan y se desactivan en el primer estadio.

La jerarquía de los filtros dados en cuanto a su grado de influencia en la actividad cortés no está establecida previamente, se determina contexto a contexto.

Briz (1995-2005), a través de un corpus de entrevistas, ha elaborado una serie de factores que inciden en la mayor o menor *presencia de atenuación en la conversación española*:

- Poner o ponerse en evidencia, verse o ser visto como inferior.
- Derecho a la intimidad, a tener un espacio, a decidir.
- Cuando las opiniones de uno se enfrentan a las de otro.
- Cuando las metas y agendas personales no coinciden, es decir, cuando los planes de uno se enfrentan o pueden no ser los del otro.

Siguiendo con los atenuantes, resulta de gran interés el análisis que realizan Álvarez Muro y Joven Best (2005) sobre el uso de los atenuantes y sus funciones corteses. Aunque en este caso las autoras analicen la manipulación y seducción en conversaciones entre mujeres de Mérida, en Venezuela, clasificando de este modo:

- Atenuación de la locución: a través del uso de perífrasis; marcadores como “ahí” (que señalan el compromiso y consenso entre los hablantes); matizadores como “bastante”, “bueno”, “pues” (para mitigar la afirmación); cuantificadores como “muy”, “más” (la autora menciona para el habla de Mérida “como”); diminutivos; adverbios como “poco”; negaciones cuando el adjetivo positivo se niega para reducir su efecto y no utilizar el antónimo; eufemismos²³, como atenuantes de voces o temas socialmente inadecuados.
- Atenuación de la ilocución: estrategias que mitigan la fuerza ilocutiva del enunciado, modificándola o camuflándola de alguna manera, para eludir la responsabilidad utilizando la subjetividad del hablante, a través de marcadores como “bueno”; matizadores como “se puede decir”; marcas de interacción como “¿verdad?”; uso del tiempo condicional y del modo subjuntivo; la evasión; las explicaciones; el “no saber”; el “no haber estado”; o la mitigación del poder personal.
- Atenuación del origen del enunciado: se trata de una estrategia de distanciamiento, adscribiendo a otra fuente de modo que el acto no sea mitigado por medios lingüísticos explícitos, sino que sea dislocado o desfocalizando la fuente de la enunciación, como por ejemplo utilizando “uno” como artículo indefinido, mitigando la responsabilidad del hablante; “tú”, sustituyéndolo por yo; el uso del “se” impersonal; otros impersonales como “la gente”, “alguien”, “las personas”.

Albelda (2005) hace una clasificación de las formas de reforzar la imagen de los interlocutores a través de la *cortesía valorizante*:

- Directamente, reforzando la imagen del *alter* con halagos, alabanzas, cumplidos, agradecimientos...

²³ Sánchez Lobato (2009) califica el eufemismo como una estrategia independiente de los atenuantes.

- Indirectamente, reforzando la imagen del *alter* apoyando lo dicho por el mismo a través de colaboraciones con el tema (afirmaciones, proargumentos, intervenciones colaborativas), manifestaciones de acuerdo o ratificaciones, y colaborando en la producción del enunciado del tú. Bravo (2004a) sostiene que la cortesía está extremadamente ligada a la noción de contexto, por lo que además de una serie de características que se tienen que definir, deberá analizarse de forma explícita “el elemento extralingüístico”.

Como apuntan Calsamiglia y Tusón (1999), los elementos no verbales tienen un papel comunicativo importantísimo, a pesar de que la tradición de los estudios sobre las lenguas ha descuidado gestos, posturas, distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica. De igual modo, Poyatos señala (1994, p.15) que si lo que pretendemos es entender el discurso en su complejidad hemos de ser capaces de dar cuenta de “lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos”.

Sin embargo, el estudio de Sánchez Lobato y Alba de Diego (2009) refleja un detrimento de las formas no verbales con respecto a las verbales entre la juventud de los años 78-79 y los del 2003-2004, para marcar los saludos de encuentro, paso y despedida. Algo podría manifestarse en el aumento porcentual significativo al afirmar los encuestados que casi siempre utilizan alguna forma lingüística en la interacción social tanto para marcar los saludos de encuentro como de paso y de despedida. Pero esto no quiere decir que la comunicación verbal no se utilice, sino que simplemente se reduce por el aumento de expresiones en nuestro léxico cotidiano para saludar y despedirse.

Siguiendo con la comunicación no verbal, Knapp (1980) recoge las diferentes aportaciones que diversos autores han hecho sobre el tema y agrupa bajo siete títulos todo lo que se ha considerado factores no verbales de interés para el estudio de la comunicación humana:

1. Movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico: emblemas, ilustradores, muestras de afecto, reguladores y adaptadores.
2. Características físicas: aspecto, olores, colores...

3. Conducta táctil: acariciar, golpear, sostener por el brazo...
4. Paralenguaje: calidad de la voz, vocalizaciones...
5. Proxémica: espacio social y personal, orientación, lugar, distancia...
6. Artefactos: perfume, ropa, pinturas, gafas, pelucas, adornos como collares, sortijas...
7. Factores del entorno: muebles, arquitectura, decorado, luz, temperatura, ruidos, música...

De entre todos, el que más interesante nos parece es la proxemia, ya que se refiere a la manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y a cómo se lo distribuyen. Tiene que ver, por tanto, con los posibles cambios de lugar de algunos participantes y el valor que se le atribuye a esta situación. Así como a la distancia que se establece entre ambos interlocutores. En este caso influye si se considera apropiada según los eventos o los diferentes momentos dentro de un mismo evento, todo ello varía intracultural e interculturalmente; como apuntan Calsamiglia y Tusón (1999) la proxémica en sus cuatro categorías (íntimo, casual-personal, social-consultivo, público) puede variar según el grupo cultural, porque nuestros conceptos de espacio pueden no ser los mismos. Por ejemplo, intraculturalmente la distancia que utilizamos a la hora de entablar una conversación suele ser menor si estamos entre amigos y mayor si hablamos con personas importantes a las que se les debe respeto. Igual ocurre en una fiesta, donde la proxémica juega un papel importante en el momento de la comunicación.

A la hora de hablar de otro de los aspectos, como es la conducta táctil, Díaz Pérez (2005) explica que, por ejemplo, abrazos y palmadas en la espalda son expresiones cinéticas que se usan con frecuencia y se consideran adecuadas entre hispanos como muestra de aprecio mientras que no suele pasar, al menos no con la misma frecuencia, entre los británicos.

En cuanto a lo que se refiere al análisis de la atenuación fónica nos podemos basar en el estudio de Hidalgo Navarro (2006), quien realiza una clasificación de las marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial de la siguiente manera:

- Plano fónico segmental: Se trata de fenómenos fónicos de relajación articulatoria, como son los de relajación de sonidos específicos (debilitación articulatoria) y los de relajación silábica que deriva en apócope de vocal o de sílaba final; de elocución que ocasiona; otros casos son la relajación articulatoria como las amalgamas y contracciones vocálicas debidas a *sandhi* fonético, especialmente usual en el discurso rápido; y las pausas oralizadas o alargamientos vocálicos.
- Plano fónico suprasegmental: se corresponde esencialmente con la entonación para matizar el enunciado. Resulta relevante en situaciones de contradicción entre hablantes, en órdenes expresadas sin exigencia, o en el caso de construcciones sintácticas elípticas. Existen otras estrategias prosódicas como las modulaciones de la curva melódica, la altura tonal y la duración silábica.
- Plano fónico paralingüístico: la atenuación se obtiene mediante la reducción de la amplitud de la voz, intentando minorar la carga negativa que pueda tener el enunciado.

Para este autor, el empleo de los recursos fónicos como mecanismos atenuadores está estrechamente vinculado a la presencia de cortesía interpretada, más que codificada, y por otro lado, señala la escasa atención que se le ha dado a este componente por la bibliografía especializada, reclamando así un puesto más relevante.

Cestero Mancera (2004) dedica todo un capítulo en el *Vademécum para la Formación de Profesores* (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) a la comunicación no verbal. En él llega a la conclusión de su relevancia tanto en la adquisición de fluidez comunicativa y todo lo que de ella se deriva; especialmente si tenemos en cuenta que la regulación de la interacción se realiza muy frecuentemente mediante signos no verbales, además de la implicación que esta tiene en la comunicación intercultural, posibilitando la resolución de deficiencias verbales y evitando errores comunicativos.

Cestero Mancera clasifica los elementos constitutivos de la comunicación no verbal, los cuales están estrechamente relacionados, en

- Los signos y sistemas de signos culturales: el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad que comunican.
- Los sistemas de comunicación no verbal: el conjunto de signos que constituyen los sistemas de comunicación no verbal paralingüístico, quinésico, proxémico y cronémico.

Esta autora enuncia las funciones que cumplen en la comunicación estos signos de comunicación no verbal como son: añadir información al contenido o sentido de un enunciado verbal o matizarlo; comunicar sustituyendo al lenguaje verbal; regular la interacción; subsanar las definiciones verbales; y favorecer las conversaciones simultáneas.

Para explicar cómo se ha llegado a algunas de estas conclusiones, cabe señalar un esclarecedor artículo de Bravo (2004a), del grupo EDICE (Estudios del Discurso de la Cortesía en Español), en el cual ofrece, como el título indica, una “panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico de la cortesía”.

No obstante, antes de comenzar con el artículo, merece la pena introducir algunas líneas sobre la labor del grupo EDICE, un grupo de investigación internacional dirigido por la Dra. Bravo desde la Universidad de Estocolmo el cual se encarga de estudiar la (des)cortesía en las diversas áreas de lengua hispana (sobre todo en América Latina), con trabajos que abarcan un amplio abanico de argumentos que van desde estrategias, actividades de cortesía o estudios contrastivos con otras lenguas.

Este grupo se enmarca dentro de la metodología sociopragmática o pragmática sociocultural, la cual propone, desde una perspectiva no etnocentrista, la sustitución de la pragmalingüística por un enfoque que dé cuenta de la influencia que el entorno y las reglas de comportamiento social del contexto comunicativo específico. Dichas reglas de comportamiento, según estos autores, hacen que los hablantes compartan una serie de conocimientos socioculturales y permitan la interpretación de los efectos sociales que los comportamientos comunicativos adquieren en esa situación de habla concreta y en esa comunidad específica. Lo que hace que los conceptos de imagen e identidad social se conformen socioculturalmente. Estos estudiosos hacen mención, no solo, a la imagen social del individuo y la del grupo, sino también, al rol social que desempeñan cada uno

de los interlocutores. Además, esto condiciona el que determinadas sociedades no puedan compartir dichos conceptos, por ejemplo, la anglosajona u oriental, ya que carecen de la misma base sociocultural que por ejemplo, la hispana, y por lo tanto no pueda concebirse una teoría universal como la abogada por Brown y Levinson.

Después de este paréntesis, la cortesía constituye uno de los aspectos sociales del discurso, tanto oral como escrito, introduce en su artículo Bravo. La cortesía verbal en español, desarrollada por primera vez en profundidad en un amplio estudio elaborado por Haverkate (1994), se ubica dentro del área lingüística de la pragmática que se ocupa del lenguaje en un contexto de uso. Por lo que la pragmática sería una lingüística orientada y determinada socialmente, y al hablar de la cortesía estaríamos hablando de un fenómeno sociocultural.

Dadas estas premisas, Bravo (2004a) identifica cuatro calificativos, que según la autora, no solo definen a la cortesía, sino que también dan cuenta de la historia de su uso con fines científicos: *cortesía lingüística, comunicativa, conversacional y estratégica*.

La *cortesía lingüística* se explica en el hecho de que las ciencias que estudian el lenguaje se interesan por la cortesía, como es el caso de la pragmática, confrontándose en cierto sentido, como apunta Bravo, con el concepto de cortesía verbal postulado por Haverkate (1994), ya que este fenómeno viene estudiado en concomitancia con otras disciplinas sociales.

Según esta autora, (2004a, p. 6) en cuanto a la *cortesía comunicativa*, cabe señalar que

la lengua hablada, en la interacción cara a cara pasa a convertirse en el modelo tipo donde los aspectos sociales del lenguaje entran en operación y, como una consecuencia de esto, la concepción de habla que se asimila a verbal comienza a resquebrajarse, en la medida en que la codificación incluye la consideración de los recursos comunicativos no verbales, codo con codo con la palabra y su entorno suprasegmental.

Por lo que Bravo considera que la cortesía es un fenómeno que viene expresado en la comunicación tanto de forma verbal como no verbal²⁴.

Por lo que respecta a la *cortesía conversacional*, la autora hace referencia a la interacción que se produce entre personas físicamente presentes que realizan un intercambio de contribuciones comunicativas; refiriéndose en este caso a la conversación o diálogo cara-a-cara.

Por último, cuando habla de la *cortesía estratégica* se trata, por un lado, de las expresiones comunicativas altamente convencionalizadas, como son los saludos, o las despedidas... (también denominada *cortesía normativa*); y por el otro, de las expresiones que dependen del contexto situacional de habla en la que se producen (*cortesía volitiva*).

Según la extensión del contexto a tener en cuenta para el estudio de la conversación, podemos hablar de dos niveles: *micronivel*, en el que los enunciados son estudiados en un entorno elocutivo, donde se observan los actos de habla y sus consecuencias inmediatas; y un *macronivel*, el que observa el lenguaje en un contexto de uso que no está previamente delimitado y que abarca tanto lo lingüístico como lo extralingüístico.

Sería este último macronivel el más interesante para este trabajo, siendo Bravo, una de las pioneras en afrontar la comunicación no verbal como parte necesaria para el análisis de la (des)cortesía.

Por último, a la hora de referirse a los conceptos *de cultura, comunidad de habla y contexto del usuario*, Bravo (2004b) afirma que la lengua es un fenómeno social y, al mismo tiempo forma parte de una cultura, por lo que prefiere utilizar el término de *comunidad sociocultural*: “ya que aquí se incluyen las nociones de comunidad de lengua, identidad de grupo y pertenencia cultural”, lo que haría que diferentes personas dentro de la Península Ibérica perteneciéramos al mismo sistema sociocultural, aunque existiesen algunas variantes, ya que podemos transmitir e interpretar mensajes sin que se tengan que dar errores pragmáticos. En lo que se refiere al *contexto de usuario*, es lo que relaciona la lengua con quienes la usan, es decir, mete en conexión el funcionamiento de la lengua con la habilidad del usuario de implementarla de una forma

²⁴ Al considerar el fenómeno de la cortesía como algo no meramente lingüístico este trabajo dedica, dentro del análisis de las series de televisión, un apartado al estudio de la comunicación no verbal.

que sea social y culturalmente apropiada al conocimiento de las reglas lingüísticas, como afirmaba Hymes en 1972.

La diferencia en cuanto al análisis estriba en determinar cuáles son los elementos contextuales que resultan más relevantes. En este sentido, hay que considerar tres corrientes: la *etnografía del habla*, el *paradigma cuantitativo* y el *análisis del discurso o la conversación*.

Determinar cuál de estos enfoques es el más adecuado depende del estudio en cuestión, pero en nuestro caso, parece más relevante un enfoque que tenga en cuenta tanto el aspecto lingüístico como el extralingüístico y que nos pueda servir para su posterior aplicación a la didáctica de la lengua.

Basándose en este análisis, Bravo (2005, p. 33) la denomina *cortesía comunicativa*, frente a *cortesía verbal* de Haverkate (1994), y la define 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 esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo.

En este sentido, la propuesta de Bravo (2005), se enmarca dentro de la pragmática sociocultural y tiene como objeto de estudio el lenguaje inserto en su contexto social dándole a lo extralingüístico una jerarquía de categoría de análisis, intentando establecer “el flujo de interdependencia entre lenguaje y sociedad”.

El conjunto de conocimientos socioculturales necesarios para interpretar lo que sucede de forma adecuada, aplicados a la observación de la situación que estamos estudiando, nos permite extraer conclusiones nunca perfectas, pero suficientes. Esta perspectiva consiste en observar la relación entre comportamiento comunicativo y las creencias y la visión del mundo de los hablantes, visión que puede ser capaz de proyectarse hacia la comunidad de pertenencia, al mismo tiempo que es influenciada por esa misma comunidad.

Consecuentemente, tanto si se trata de cortesía comunicativa o no, esta tesis coincide con la idea de Barros (2011, p. 53) en que "los patrones sociales para la

interpretación de lo que es un comportamiento cortés, no cortés o descortés, pueden diferir de unas comunidades a otras". Por lo que cada grupo social genera unos patrones y cabe dar cuenta de la existencia de unas diferencias interculturales en las que se debe reflexionar a la hora del análisis, interpretación y didáctica de este fenómeno.

Por lo tanto, EDICE, del que Bravo es la directora, se conforma como un grupo ampliamente seguido por los estudiosos del ámbito hispano en general. Aunque, los estudios de la (des)cortesía circunscritos al español peninsular, han seguido una doble vertiente (en las que en algunos estudios comparten las ideas o divergen de los parámetros de EDICE), las cuales no siempre han sido antagonistas, sino que a veces se han complementado entre sí.

Por un lado, las investigaciones se agrupan entorno al aspecto más social de la comunicación que se realiza a través del análisis pragmático del funcionamiento de algunos recursos verbales. Este es el caso de algunas de las investigaciones del *grupo Val. Es. Co*, de la Universidad de Valencia y la de Alicante, dirigido por el profesor Briz, los cuales se centran en el análisis de la conversación coloquial, así como determinados recursos verbales ligados a la (des)cortesía como son la atenuación, la intensificación o la entonación. Aunque el de mayor extensión sea el mencionado primero, existen otros dos grupos con estudios relacionados con la (des)cortesía, como son GRIALE²⁵ de la Universidad de Alicante centrado en la ironía, uno de los aspectos que habían sido menos estudiados dentro de la (des)cortesía; y el grupo "Argumentación y Persuasión en Lingüística" de la Universidad de Sevilla, el cual se centra en el valor cortés o descortés de los marcadores del discurso, interjecciones y otras construcciones lingüísticas.

Por otro lado, se basa en la descripción global de ciertos tipos de textos o géneros comunicativos a través de los cuales han analizado los recursos verbales (des)cortesés, las funciones que posee la (des)cortesía y las repercusiones que pueden tener en la configuración de la imagen social de los interlocutores. Dentro de estos se encuentran los últimos trabajos dedicados a las estrategias corteses como los que aparecen sobre el lenguaje político (Blas Arroyo, 2000, 2001, 2002; Forgas, 2010; Medina López, 2010), en la publicidad (Alcaide Lara, 2010; García Vizcaíno, 2010, 2012; Hernández Flores, 2010), en programas de televisión (Alcaide Lara, 2007; Blas

²⁵ El grupo GRIALE está formado por investigadores que estudian la pragmática y la ironía del Español desde la Universidad de Alicante.

Arroyo, 2010) o radio (Alcoba y Poch, 2010; López Martín, 2009), las nuevas tecnologías (Díaz Pérez, 2012; Mariottini, 2008; Ruiz Pérez 2012; Vivas Márquez y Ridaó, 2015), entre otros.

No solamente las universidades españolas mencionadas se han dedicado al estudio de la cortesía, sino que surgen trabajos de la valía de Escandell Vidal, quien, a partir de sus estudios en pragmática, se ha convertido en una de las estudiosas hispanas más veteranas, realizando su labor investigadora en la UNED. Igual ocurre con otros investigadores procedentes de otras universidades españolas, e incluso desde el extranjero, quienes han aportado artículos, reseñas y trabajos de investigación sobre los diferentes aspectos de este amplio tema. Entre otros, se han acercado a este tema Soler-Espiauba (1996) desde Bruselas; Hernández Flores (2002, 2003, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010) desde Copenhague; Bernal (2005, 2007, 2008, 2010) desde Estocolmo; Landone (2009a, 2009b, 2012), Mariottini (2008) y Bailini (2006) desde Italia; Placencia (1996, 2001, 2002, 2007, 2010) desde Londres o el valioso Haverkate (1994, 1996, 1998, 2004) desde Holanda. Estos serían solo algunos de la gran cantidad de trabajos que podrían ser enumerados porque de un modo u otro han tocado este fenómeno.

En este sentido, cobra importancia si la investigación centra el análisis de la cortesía desde un ámbito netamente pragmalingüístico o desde el sociocultural, aunque cada vez son más los autores peninsulares que prefieren tomar de ambos los aspectos más interesantes, como es el caso de Brenes Peña (2009).

Por último, cabe mencionar el proyecto de investigación lingüística *Fonocortesía* subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España en el que participan investigadores de diferentes universidades españolas y europeas, señalado por Hidalgo Navarro (2012), el cual se dedica al estudio y profundización del análisis pragmático del español coloquial en las estrategias de cortesía de orden segmental, suprasegmental o paralingüístico, es decir, el relacionado con el aspecto fónico de la lengua, como puede ser la entonación.

Entre los trabajos y aportaciones que se están desarrollando destaca para esta tesis doctoral la construcción de un portal electrónico donde se incluirán muestras reales de los recursos fonopragmáticos (des)cortesés registrados, con comentarios y pautas

didácticas para su práctica y aprendizaje coordinado por los profesores Cabedo e Hidalgo Navarro desde la Universidad de Valencia.

CAPÍTULO 2

LA DIDÁCTICA DE LA CORTESÍA EN EL AULA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE)

2.1. ESTUDIOS DE CORTESÍA Y ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Hasta hace poco la didáctica de la lengua oral ha estado relegada a cursos de formación preparados *ad hoc* para locutores o profesionales que tenían que realizar una presentación o un coloquio en público. Sin embargo, en España, de forma paulatina y muy recientemente, se está abogando por la necesidad de la didáctica de la lengua oral y su enseñanza, no solo entre los alumnos universitarios, como bien recuerda el catedrático Cortés en un artículo de divulgación sobre el tema (publicado en el diario *El País* el 9 de Agosto de 2012), sino también de forma curricular a lo largo de las diferentes etapas de la edad escolar, como viene señalando desde hace algún tiempo el grupo de investigación ETIMO de la Universidad de Granada encabezado por Núñez Delgado¹. Ello hace que el estudio de la lengua oral, y sobre todo su enseñanza, esté resurgiendo en los últimos años.

Aunque en la materia de lengua española como lengua materna, la oralidad no termine de despegar, en los estudios relacionados con la lengua extranjera resulta un aspecto fundamental a la hora de delimitar el grado de competencia de un estudiante a

¹ Los componentes de este grupo han desarrollado este tema en diversas publicaciones. Entre ellas, puede ser señalada: Núñez Delgado (2003); Núñez Delgado y Del Moral Barrigüete (2003, 2010); Núñez Delgado (2009); Jiménez Jiménez, coord. (2008), destacando los artículos de González Las (pp.57-74), Núñez Delgado (pp.35-56), Ramos García (pp.103-120) y Rico Martín (pp.85-102).

través de las cinco destrezas² abogadas por el MCER (2001) para individuar el grado de dominio en una lengua, siendo de igual modo notables, tanto la expresión oral como la interacción oral, a la hora de trabajarlas en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE); ya que el dominio de una lengua extranjera no estará completo si no se posee una habilidad adecuada, que en el caso de la oralidad es a través de la fluidez.

La cortesía como comportamiento adquirido en el proceso de socialización, por tanto, como alude Níkleva (2011) debería ser introducida, no solo en E/LE, sino también en la enseñanza de la L1, ya que el desconocimiento de sus normas puede provocar situaciones difíciles incluso entre hablantes nativos:

...en el bloque de Comunicación oral deberíamos enseñar las reglas de la conversación: saber escuchar, respetar el turno de palabra, conocer las estrategias de interrumpir, mirar al interlocutor, etc. En una conversación todos los interlocutores deben tener la posibilidad de hablar sin que nadie monopolice el uso de la palabra. Todas estas normas tienen que ver con la cortesía. (Níkleva, 2011, p. 70).

Sin embargo, a la hora de tratar la cortesía en clase, dicha oralidad tiene que ser afrontada de forma pertinente. El profesor tiene que contar con las herramientas adecuadas y tener en cuenta diferentes aspectos teóricos de los cuales normalmente adolece.

Al igual que Núñez Delgado y Hernández Medina (2011) reclaman un análisis y una posterior metodología para la didáctica de la interacción. En esta tesis se aboga por algo similar centrado en la cortesía. En palabras de estas autoras:

... para que pueda diseñarse y llevarse a cabo una verdadera didáctica de la interacción que dé cumplimiento a lo recomendado por el MCERL es fundamental disponer de análisis de la misma en los que se establezcan cuáles son las unidades que la componen y cómo funcionan, para –a partir de ahí– diseñar secuencias graduadas de objetivos, contenidos y actividades encaminados a que los aprendices logren dominarlas como

² El MCER identifica cinco destrezas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita. Sin embargo, en otros proyectos lingüísticos, como el ATLÁNTIDA, (Luengo y Bazo, 2009), vienen delimitadas siete: productiva hablar, productiva escribir, receptiva escuchar, receptiva leer, receptiva audiovisual, interactiva conversar, interactiva escribir.

parte esencial de su competencia y su actuación comunicativa en la lengua materna y en las extranjeras. (Núñez Delgado y Hernández Medina, 2011, p. 135)

Sobre todo porque, como apunta Níkleva (2011), los docentes parten de algunos defectos o deformaciones en la conversación, lo que condiciona o puede hacer que fallen las estrategias comunicativas. Entre las deformaciones que muestra Níkleva (2011, p. 71) se encuentran:

Tabla 1.
Defectos o deformaciones en la conversación de hablantes y oyentes.

HABLANTES	OYENTES
Verborrágicos	Interruptores
Discutidores	Distraídos
Inhibidos	Monologadores

Por lo que Níkleva explica que el desarrollo de las habilidades lingüísticas favorece la progresiva eliminación de estas deformaciones. Pero en lo que confluyen estas autoras, es decir, Níkleva con Núñez y Hernández Medina, es en la falta de metodología y materiales adecuados, llegando a recordar la primera que la enseñanza resulta vacía si se recurre únicamente a los objetivos puramente lingüísticos eludiendo los relacionados con la psique de cada persona.

Igual ocurre con Camacaro (2005), quien aboga por la importancia de la comunicación en el aula como foco medular que determina el éxito o el fracaso de cualquier iniciativa en pro de la calidad de la educación: "la comunicación en el aula constituye un ritual caracterizado por ser una relación asimétrica sustentada en el poder que ejerce el docente sobre el alumno" (2005, p. 311), haciendo que esta no sea ejemplo de relación de cortesía, ya que el docente utiliza la imagen institucional, marcada por el poder y la distancia, en la que él es quien posee el conocimiento y controla las acciones de los alumnos/as, limitando así la cortesía.

Desde el punto de vista del alumnado, las autoras Guil, Pernas y Borreguero (2010) llegan a una conclusión parecida, es decir, que ciertos comportamientos de estudiantes hispanohablantes de italiano, los cuales podrían ser considerados

descorteses, no vienen considerados como tales; ya que el contexto del aprendizaje lingüístico cambia los criterios que permiten clasificar cortesía y descortesía. Además, entre el alumnado, se suele cooperar para superar las dificultades, haciendo que la interpretación de la descortesía quede de lado.

Sin embargo, estas autoras (2010, p. 699) concluyen que "las interacciones orales, tanto simétricas como asimétricas, constituyen no solo ejercitaciones lingüísticas necesarias en el contexto del aprendizaje de una L2, sino lugares de profundización y ampliación de la competencia comunicativa de los aprendices". Además, cuanto mayor sea el número de interacciones, mayor será la adquisición de normas conversacionales y sociopragmáticas por parte del alumnado.

Por otra parte, dejando de lado el aula, dentro del aspecto más teórico, en una investigación sobre cortesía será el carácter de dicha investigación, y el punto de vista que se le desee conferir al estudio³, la que delimite la rama empleada, y como consecuencia el desarrollo de la metodología de trabajo, como se refleja en la tabla siguiente.

*Tabla 2.
Desarrollo metodológico que sigue una investigación según el aspecto de la lengua tomado en cuenta*

OBJETO DE ESTUDIO		DISCIPLINA
Función comunicativa	⇒	Pragmática
Carácter social	⇒	Sociolingüística
Carácter psíquico	⇒	Psicolingüística
Carácter oral	⇒	Análisis de la conversación
Carácter cultural	⇒	Etnolingüística
Oración ⇒ Texto o Discurso	⇒	Lingüística Textual o Análisis del Discurso

Por tanto, este trabajo pretende, a partir de estas premisas, dar cuenta de la importancia de la didáctica de la lengua oral en ELE y de cómo repercuten los diferentes aspectos de la lengua en el ámbito de estudio de esta tesis, es decir, de la

³ En el capítulo 4, dedicado a los conceptos de cortesía que sustentan esta tesis se profundiza en aquellos que particularmente se han tenido en cuenta para la realización de este trabajo. Una vez desarrollado el marco teórico, será en el capítulo 5 donde se plasman tanto los objetivos como la metodología amparados en los conceptos anteriormente mencionados.

cortesía. Son de tal modo significativos los recientes impulsos que desde la Universidad de Valencia, a través de los profesores Hidalgo Navarro y Cabedo (2012), están dando al componente *fonocortés* a la hora de la enseñanza de la entonación en ELE, que demuestran el interés científico por el tema en cuestión. Así como el apoyo que brindan estos autores para la creación de un portal en el que esté inserto un vademécum de recursos para el autoaprendizaje del alumnado nativo interesado en mejorar su capacidad de gestión de conflictos en situaciones de intercambio sociocultural, por un lado, y con materiales didácticos aptos para el uso en la clase de ELE, por el otro, los cuales puedan proporcionar las pautas necesarias para la intergración del componente fónico y la competencia sociopragmática en situaciones de intercambio sociocultural⁴.

Dentro de esta tesis⁵, una vez que se ha reflexionado sobre el uso y enseñanza de la lengua oral en nuestro idioma, cabe repasar qué tipo de cortesía se puede enseñar y su relación con la interculturalidad, así como el modo de transmitir los conocimientos del docente hacia los alumnos de ELE, los cuales llegan desde contextos culturales que pueden ser tanto similares como dispares a los españoles, como viene recogido en el artículo de Ramos-González y Rico-Martín (2015).

Las experiencias en el mundo de ELE, aunque no son todavía muy numerosas en cuanto a cortesía se refiere, están aumentando poco a poco. Algunas de las reflexiones más recientes son los trabajos realizados por Albelda y Fernández (2006), Barros García (2008, 2009), Landone (2009b) y Piatti (2003), entre otros.

Un ejemplo de esto es la consideración de cortesía verbal, por parte de Landone (2009b, p. 2), no como "un conjunto de normas de buena educación, sino como el abc de la adecuación de la acción comunicativa y, con ella, del actuar socialmente", pero pocas veces se hace hincapié en su enseñanza como tal.

⁴ Se trata de uno de los objetivos del proyecto de investigación lingüística *Fonocortesía* subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, en el que participan universidades españolas y extranjeras.

2.2 LA CORTESÍA EN LOS MANUALES DE ELE

La cortesía en los manuales de ELE suele obviarse o, cuando se aborda, es de forma superficial y, en muchas ocasiones, inadecuada. Esto se produce por la propia índole subjetiva de la cortesía, además de por la falta de investigaciones destinadas en concreto a este tema, es decir, a cómo enseñar cortesía para que los manuales puedan hacerse eco de ello.

El hecho de que el español o castellano sea una lengua hablada por más de 300 millones de personas, procedentes de tantos contextos diversos, no solo regiones o países, sino contextos de interculturalidad y mestizajes diferentes, hace que sea difícil poder recoger todas las realidades de español que reflejan. Aunque Baralo (2003) apunta que los materiales didácticos utilizados en las clases de ELE deberían recoger esta realidad, en esta tesis se reconoce la dificultad inherente a esto. Por eso, se aboga por delimitar el contexto a la lengua española peninsular, y en consecuencia, apostar por manuales que presenten e introduzcan la situación actual en todos sus aspectos. Pero sin la necesidad de profundizar mucho más en las diferencias, sino en la realidad que afecta directamente al alumnado al que va destinado dicho material y que le puede resultar más cercana en su vida cotidiana.

Siguiendo el estudio realizado por Baralo (2003), cuando se aborda el tuteo en los materiales de ELE que trabajan en Europa se suele simplificar, normalmente por motivos de espacio, solo vienen tratados uno o dos aspectos y siempre en los niveles iniciales, por lo que no se profundiza. Solamente en los cursos sectoriales y en estos niveles básicos, y con frecuencia solo dentro de la sección de cultura, se hace un esbozo de los tratamientos de cortesía.

Sobre este aspecto, más recientemente, García Aguiar (2009) realiza un análisis de las gramáticas y manuales de español para extranjeros más difusos con el objetivo de comprobar cómo se aborda el estudio de los diferentes sistemas de tratamiento del español. En su estudio corrobora cómo los valores sociolingüísticos de las fórmulas de tratamiento suelen presentarse únicamente en los primeros niveles de los manuales, sin que se profundice más en niveles superiores. Aunque la complejidad de uso se analizaría más detalladamente en niveles superiores, explica García Aguiar, quien considera importante presentar a los alumnos/as las formas de tratamiento del español

estándar, al menos al principio, para que cuando el alumnado pueda dominar suficientemente el código, sea capaz de enfrentarse a las diferencias de uso.

Además de introducir una serie de propuestas para trabajar en clase; al igual que Baralo, esta investigadora se queja de que los manuales generalmente no presentan muestras reales de lengua. Algo que a nuestro parecer resulta un grave error.

No se trata de que domine el uso de todas las variantes, sino de que tenga la información pluricultural necesaria para poder interpretarlas adecuadamente según la variante cultural en la que se encuentre... Y lo que proponemos es que lo reconozca a través de la audición de muestras auténticas. (Baralo, 2003, p. 157).

En esta tesis se avala la propuesta que presenta esta autora a través del ejemplo estadounidense, en el que se utilizan manuales donde se emplea un español estándar, medio, aunque en todos se encuentran las variables dialectales de las zonas de donde proceden; en dicha propuesta explica que tanto en América del Norte como en la del Sur han sido pioneros en la introducción de elementos etnolingüísticos dentro de los materiales didácticos; mientras que en España, por ejemplo, han optado por incluirlos a través de temas culturales y literarios como complemento o anexo a las unidades didácticas de los manuales.

En cuanto a otros aspectos relacionados con la cortesía⁶, según el estudio realizado por Caballero Díaz (2005) acerca del tratamiento de la cortesía en los manuales de ELE, el acto mejor explicado desde una perspectiva sociopragmática es el de los actos corteses como “Invitar” o “Hacer un cumplido”, aunque aparezca solamente en dos manuales. Mientras que los actos, por ejemplo, exhortativos resultan más pobres en cuanto a explicaciones sobre estrategias de cortesía para mitigar el acto con respecto a nuestro interlocutor, limitándose en algunos casos a ofrecer al estudiante listas de estructuras lingüísticas.

Por lo que Caballero Díaz (2005, p. 134) afirma que "el tratamiento de las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE es, todavía hoy, más pragmalingüístico que sociopragmático", dado que se sigue atendiendo más a la forma que al uso del

⁶ En el capítulo 6 se verán con detenimiento cada una de las variables con las que se ha trabajado en esta tesis, es decir, los aspectos relacionados con la cortesía que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar este trabajo de investigación.

lenguaje, es decir, a los recursos formales que a la relación de los interlocutores, el contexto en el que se emite el enunciado, la entonación, etc.

En su tesis sobre la cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras, Miranda Ubilla (2000) explica que ambas lenguas utilizan estrategias para la expresión de la cortesía verbal similares dentro de los manuales. Sin embargo, ya anticipaba la apreciación de Caballero Díaz (2005) afirmando que en los manuales españoles predomina la forma y no la función, y la cortesía forma parte de los manuales como un aspecto adicional, es decir, que no se aborda directamente; "no se enseña a ser cortés en la lengua que se está aprendiendo" (Miranda Ubilla, 2000, p. 309).

Las estrategias de cortesía son universales porque se encuentran en todas las comunidades lingüísticas y culturas⁷, pero su expresión se manifiesta de forma diversa en cada una de ellas y sus hablantes siguen cánones diversos que los distinguen de los de otras comunidades. Por tanto, ser un hablante competente en dicha lengua supone conocer también cómo expresar e interpretar la cortesía según las pautas de conducta de los nativos.

Sin embargo, en los manuales, a pesar de que el enfoque comunicativo esté presente, como explicaba Miranda Ubilla, se recurre a listados de funciones a la hora de introducir un argumento. Algo que, al igual que opina este autor, es considerado insuficiente, ya que los alumnos deben hacer suyas dichas manifestaciones. Por tanto, conviene que el aprendiz vaya interiorizándolas para aunarlas a su propio bagaje cultural a través de la realización de tareas lingüísticas secuenciadas y programadas; y si es posible a través del material auténtico, como se explicaba con anterioridad y como apoyan autoras como Albelda y Fernández (2006), Baralo (2003), Brenes Peña (2010) o García Aguiar (2009), entre otros. Para Miranda Ubilla, el diálogo, ya sea auténtico o inventado, era la forma usual para introducir las funciones comunicativas, las estructuras y el vocabulario en el método comunicativo, algo que con el enfoque por tareas ha disminuido, aumentando así las instrucciones y disminuyendo los actos expresivos y comisivos que conllevan cortesía.

⁷ Véase el capítulo 1 donde se critica la universalidad de la teoría de Brown y Levinson (1978-1987) por parte de diversos autores.

Al igual que sucede con los niños/as en su lengua materna, la competencia pragmática⁸ en un alumno o alumna de lengua extranjera es algo que se va adquiriendo poco a poco y desarrollándose a medida que aumenta el proceso de socialización. De igual modo que un niño puede ser absolutamente sincero, pero socialmente inadecuado, como apunta Fernández Silva (1998) a la hora de decirle a una señora "roñica" cuando le ofrece solo una galletita de un gran paquete, el alumno extranjero puede carecer de adecuación pragmática ya que, según esta autora, "en los manuales de ELE suele faltar la explicitación del comportamiento cultural que complementaría la instrucción necesaria para un no-nativo, que es dejado *tácitamente* en manos del buen criterio del profesor" (p. 126).

Sin embargo, según un estudio realizado por González Casado (2002), el contenido cultural no viene presentado a través de una progresión de contenidos, ni a través de una programación, sino que viene estereotipado y resaltando el recurso a los tópicos como el de *España es diferente*.

En la actualidad, con la llegada del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006), los manuales de ELE están intentando adecuarse; pero el esfuerzo, por el momento parece insuficiente. Aunque Caballero Díaz (2005) asegura que en todos los manuales seleccionados, excepto en el método *Sueña*, los conceptos de lengua y cultura van unidos ya que

...aprender una lengua es aprender la forma de vivir, las costumbres, las creencias y los valores de los nativos del idioma que están estudiando. Es decir, que la conciencia intercultural es necesaria para el completo aprendizaje de una lengua y, por tanto, el tratamiento del contenido sociocultural es imprescindible para que el alumno pueda llegar a conseguir un estado de empatía hacia la nueva cultura. (Caballero Díaz, 2005, p. 139).

Muestra de que el esfuerzo es todavía insuficiente viene de la mano de Rodríguez y Amador (2010) al quejarse de que existe una discrepancia entre la lengua que se presenta en los libros de texto y el uso real, sobre todo en cuestiones pragmáticas. Estos autores consideran que en algunas ocasiones se da por sentado que

⁸ Como se verá más adelante en este capítulo, y más concretamente en el capítulo 4, va vinculada a la cortesía.

se aprenderá de forma intuitiva y otras porque el mismo profesor encuentra dificultades a la hora de afrontarlas en clase y prefiere eludir⁹. Por tanto, según estas autoras (2010, p.716), "... este tipo de reflexiones ayudará a mejorar las intervenciones metodológicas y didácticas sobre estos aspectos pragmáticos, que tal vez deberían tratarse con más detalle también en los manuales de ELE".

Como se aludía con anterioridad, según Brenes Peña (2010) en su estudio sobre las interrupciones en español, en concreto este aspecto tampoco está lo suficientemente tratado en los manuales de E/LE, ya que no viene diferenciado de lo que sería el solapamiento o el encabalgamiento, por no hablar de la repercusión que estas tienen en la (des)cortesía. Al igual que reivindica la figura del profesor/a como guía para que el alumnado pueda dominar el uso adecuado del proceso de interrupción, de forma gradual y a través de actividades que posibiliten la práctica espontánea. Para su utilización en clase aboga por el uso de las transcripciones, como también señalaban Albelda y Fernández (2006), adecuándolas al nivel lingüístico de los aprendices.

2.3. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER) Y EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001)¹⁰ es un documento elaborado por el Consejo de Europa que busca la ordenación curricular europea, sirviendo de instrumento para coordinar a las acciones del profesorado de idiomas, fomentando la autorreflexión sobre las lenguas que se hablan y aprenden, y proporcionando una completa descripción de los niveles de competencia lingüística. El MCER sirve de guía, por lo que tiene carácter descriptivo y no prescriptivo. Cabe señalar que utiliza un enfoque centrado en la competencia comunicativa y la lengua en uso.

En cuanto a los descriptores, establece tres niveles de dominio de la lengua: usuario básico (A), independiente (B) y competente (C). Cada uno de estos se divide en dos. Posteriormente los niveles vienen desarrollados por destrezas. Las destrezas en el marco son cinco: escribir, leer, escuchar, interactuar y hablar.

⁹ Rodríguez y Amador (2010) mencionan a House (1996), Rose y Kasper (2001).

¹⁰ La edición española es de 2002.

El Instituto Cervantes (2006) basándose en el esquema sugerido por el MCER ha elaborado posteriormente una obra distribuida en tres volúmenes denominada *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC), el cual sirve de apoyo y reseña para los profesores de español¹¹, no solo para los que trabajan en los centros institucionales distribuidos a lo largo del mundo, sino también para los que desarrollan su actividad fuera de estos. Se trata de una obra actualizada con las especificaciones de objetivos y contenidos de enseñanza del español de acuerdo con los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas establecidos por el MCER del Consejo de Europa mencionados en el párrafo anterior.

Por tanto, como explica Landone (2009b), se trata de dos obras de referencia fundamentales para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y, consecuentemente, sirven de guía para los docentes. En este sentido, para esta tesis cobra relevancia el tratamiento que estas obras dan de la didáctica de la cortesía y el valor que le otorgan dentro de sus programas. Para esto, en este trabajo se le han dedicado los apartados que vienen a continuación, a través de los cuales se comenta cuál es el tratamiento que se le da en MCER, principalmente, y, donde difiere, se comenta también el PCIC. Así como otras explicaciones o aportaciones complementarias aportadas por otros autores.

2.3.1. La competencia comunicativa en el MCER

La competencia comunicativa¹² es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Para Hymes (1971), quien formula la primera definición del concepto en los años 70 del siglo XX en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE. UU., la competencia comunicativa está relacionada con saber

¹¹ Mientras que el MCER servía de referencia para cualquier lengua de la Unión Europea, el PCIC está elaborado para centrarse específicamente en la lengua española.

¹² Las definiciones de cada una de las competencias han sido elaboradas siguiendo el esquema del MCER, a través de las obras de los diferentes autores que han introducido aportaciones, y a partir del *Diccionario términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* coordinado por Martín Peris (2008).

cuándo hablar, de qué, con quién, cuándo, dónde y de qué forma; por lo que no resulta tan importante que el mensaje sea gramaticalmente correcto, sino que sea socialmente adecuado y que el interlocutor lo entienda.

Hymes (1971) cuestiona el concepto de competencia lingüística (estudiado por Chomsky, 1965) basado en la gramática, y desarrolla una teoría adecuada al uso de la lengua donde vengan integrados tanto aspectos comunicativos como culturales. Así, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- Es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla.
- Es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente.
- Es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación.
- Se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; ya que puede que se den todas las circunstancias pero que en realidad no se verifique, es decir, que no llegue a ocurrir.

De ese modo, la competencia gramatical (el primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia.

Posteriormente, Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

A estas cuatro competencias, Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

Hasta ese momento, el concepto de profesor/a de lengua era concebido como transmisor/a de contenidos lingüísticos, dejando a un lado factores sociológicos y culturales que intervienen en el uso de la lengua. La forma de organizar estos contenidos lingüísticos se hacía de acuerdo con hipotéticas situaciones y a un restringido número de receptores del mensaje, poniendo en peligro el éxito comunicativo en una situación real. “Hoy en día entendemos que los receptores son múltiples y muy diferentes... los usos y contextos han pasado a primer plano en la enseñanza-aprendizaje de la lengua”, refiere Rico Martín (2005, p. 81), quien apunta que “el aprendizaje de una nueva lengua debe dar mayor importancia al mensaje en su globalidad que a la forma del mismo”.

El MCER habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que, a su vez, se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

Por su parte Bachman (1990) presenta de forma diferente los componentes de la competencia comunicativa, y no considera la competencia estratégica como un componente propio de dicha competencia, sino como una capacidad que tienen las personas para desarrollar determinados comportamientos, en otras palabras, como un mecanismo psicofisiológico. Por lo que tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación.

En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y profunda, tanto que incluso la enseñanza de la primera lengua ha experimentado igualmente su influjo.

También ha incidido en los métodos de la enseñanza de idiomas; el método comunicativo, de origen británico, ha influido en la enseñanza de lenguas extranjeras desde principios de los años 70. Según Richards y Rodgers (1998), se trata de una metodología en la que la lengua debe enseñarse en el contexto sociocultural de su uso,

incluyendo los participantes, sus conductas y opiniones, los elementos de interacción lingüística y la elección de las palabras. En este enfoque destaca la práctica como medio para desarrollar la competencia comunicativa. Otras dos competencias relevantes para este enfoque son la sociolingüística y la estratégica.

Con respecto a la cortesía, Félix-Brasdefer (2004) realiza un estudio sobre la mitigación en el discurso oral de mejicanos y aprendices de español como lengua extranjera, y en él explica que estos estudiantes, a pesar de tener un nivel de competencia gramatical avanzado, no han desarrollado la sensibilidad social necesaria durante la negociación de un rechazo cortés, el cual requiere la selección de mitigadores que suavizan la interacción. Por lo que afirma que la cortesía forma parte de la competencia comunicativa, tanto de hablantes nativos como de los no nativos, ya que estos últimos "para mitigar los efectos negativos de un rechazo necesitan poseer un conocimiento pragmlingüístico y sociocultural sobre las formas lingüísticas y las normas sociales de la cultura meta para producir y comprender actos de habla" (2004, p. 286).

Según Brenes Peña (2010), un aspecto por tener en cuenta dentro de la competencia comunicativa, aunque haya sido menos atendido, es el de las interrupciones, ya que según apunta esta autora (2010) "su empleo incorrecto resta naturalidad al desarrollo de la interacción y, por otro lado, la multifuncionalidad propia de las interrupciones hace que su utilización adecuada sea un medio de obtener los objetivos o metas propuestas" (p. 723). Por lo que pueden crear un clima comunicativo agradable o ayudar a minarlo, resultando este aspecto uno de los más interesantes pero poco tratados en la didáctica de E/LE¹³.

2.3.2 La subcompetencia sociocultural en el MCER

Diversos autores han introducido la competencia sociocultural dentro de la competencia comunicativa. La sociocultural hace referencia a la capacidad que tiene una persona para relacionar la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla, que pueden ser completamente diferentes o solo parciales a los de otras comunidades. Estos marcos abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y

¹³ Brenes Peña (2010) señala que la única que lo ha tratado en profundidad es Cestero Mancera (2005) en su obra *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.

usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Casi todos los autores relacionan competencia comunicativa con sociocultural; algunas veces asociándola a la competencia sociolingüística, otras veces a la competencia discursiva y otras le confieren una identidad propia.

Van Ek (1986), por ejemplo, dentro de la competencia comunicativa distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. Este autor fija una serie de objetivos para la enseñanza de lenguas basándose en la competencia comunicativa. Martín Peris (2008) realiza una esclarecedora síntesis sobre la idea de Van Ek en su *Diccionario de términos clave de ELE*, en el que explica que el aprendiente debe ser capaz de reconocer que existen otras formas de expresar las mismas cosas, que no tiene por qué ser completamente equivalentes en la lengua materna, utilizando las mismas formas lingüísticas; este es el caso, por ejemplo, de elementos léxicos para los que no hay equivalente semántico en la propia lengua (en el caso del español frente a otras lenguas, por ejemplo, podría aducirse la palabra y el concepto de “una inocentada”), elementos léxicos cuyo sentido corre el riesgo de ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural (por ejemplo, cuando en español peninsular se afirma de alguien que “es muy majo”), medios no verbales de expresión (el beso como forma de saludo o despedida) o el de los usos convencionales de la lengua en comportamientos rituales cotidianos (las distintas formas de invitar y de aceptar o declinar las invitaciones).

En el MCER la competencia sociocultural forma parte de las competencias generales de la persona y viene situada fuera de las estrictamente relativas a la lengua denominándola conocimiento sociocultural y considerándola un aspecto más del conocimiento del mundo.

Para formalizar una definición de conocimiento sociocultural, Trujillo (2005) toma como referencia la definición del Consejo de Europa de 2002: "conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma" (p. 100), siendo este a su vez una de las bases para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad. Lo que corrobora que la formación escolar y la didáctica de la lengua contribuyen al desarrollo del conocimiento sociocultural, y este es esencial para conocer el mundo y combatir los estereotipos que se hayan podido formar.

Al igual que hace con el resto de competencias, el MCER la describe con mucho mayor detalle que el resto de obras que tratan del tema y establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural: la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

Todas ellas consideramos que pueden relacionarse con la cortesía, o al menos las relaciones personales, los valores, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

Sin embargo, y a diferencia de lo que hace en el caso de las competencias que considera estrictamente lingüísticas, el documento europeo no proporciona descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural.

Por su parte, el PCIC incluye el cultural entre los cinco componentes en que estructura su contenido; para este componente cultural presenta tres inventarios separados: el de los referentes culturales, el de los saberes y comportamientos socioculturales, y el de las habilidades y actitudes interculturales.

El inventario de los referentes culturales engloba conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.), sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos mismos países, y sobre sus productos y creaciones culturales. El de los saberes y comportamientos socioculturales trata las condiciones de vida y organización social en esos países (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, etc.), las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.). El de las habilidades y actitudes interculturales contempla la configuración de una identidad plural (conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural), la asimilación de los saberes culturales (en relación con los otros dos inventarios de este componente cultural), la interacción cultural y la mediación cultural.

Sin embargo, poniendo como ejemplo la realidad rusa, Makarchuk (2007) pone de manifiesto que la selección del contenido sociocultural resulta igualmente difícil y alude a la falta de materiales adecuados destinados al alumnado ruso sugiriendo que

dicha selección se efectúe según la importancia de la información, la edad e intereses de los alumnos y basándose en las diferencias culturales. Para ejemplificar la labor docente que debería realizar el profesorado desde el punto de vista sociocultural, recurre a la anécdota de la Navidad, recordando que en Rusia se celebra el 7 de Enero, por lo que el profesor/a debería hacer hincapié en estas diferencias, ya que el alumnado no pensará automáticamente en el 25 de Diciembre como lo haría otro alumno europeo; así como algunos alumnos tienden a colgar el belén en el árbol, ya que desconocen su valor, visto que fue eliminado en la época soviética.

Para Trujillo (2006), la competencia sociocultural está directamente relacionada con la intercultural¹⁴. En esta última intervienen conocimientos, destrezas y actitudes, y para esto cita a su vez a Mendoza Fillola (2003, p. 11), quien dice que implica “todas las variables que conducen a formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás”.

Además, la interculturalidad se caracteriza como algo situacional, ya que puede ser descrita en términos dinámicos o estáticos: *estáticos*, cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos o más individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; *dinámicos*, cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva.

De este concepto, la bibliografía es extensa y en los últimos años han ido surgiendo diferentes *Teorías sobre la Comunicación Intercultural*, algunas de las cuales Trujillo (2005, p. 34) ha sintetizado en estas máximas para la didáctica de la lengua:

la diversidad es un rasgo fundamental de la vida en sociedad; la comunicación es la herramienta de construcción de la sociedad mediante la negociación de significados; hay espacio para el éxito comunicativo aunque existan los malentendidos; la comunicación no es un proceso neutral, sino que está cargado por las relaciones sociales, que son relaciones de poder.

¹⁴ Más adelante en esta tesis se aborda directamente la interculturalidad en el aula de ELE. Véase el apartado 2.5, dentro de este mismo capítulo.

Volviendo a la competencia sociocultural, cuando se trabaja con ella, el profesor media para que el alumno vaya más allá de la adquisición de la competencia lingüística, sino para que llegue al que Meyer (1991) denomina *nivel transcultural*, es decir, cuando el alumno se encuentra por encima de ambas culturas y actúa de mediador de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

Rico Martín (2005, p. 93), en cuanto a la consecución de la competencia intercultural, concluye que

el profesor debe replantear su programación y diseñar nuevas actividades y recursos que se orienten eficazmente a la consecución de la competencia intercultural, rehaciendo un análisis de los usos lingüísticos y comunicativos no hacia atrás, hacia lo hecho, sino de cara a lo que ha de venir, al mundo que se abre ante el alumno de la nueva lengua, aunando al mismo tiempo conocimiento de formas lingüísticas y su uso y adecuación al contexto, procurando estrategias que lo ayuden a superar problemas de comunicación.

Además, la autora coincide con Unamuno (2003) en que se debe conferir al alumnado de las herramientas necesarias que le permitan adquirir autonomía en la adecuación lingüística en su participación social.

Estas herramientas o instrumentos resultan fundamentales si no se quiere que al asumir el conocimiento de formas lingüísticas falte la adecuación al contexto dentro de la participación social, como aparece en el ejemplo extraído por Guil, Pernas y Borreguero (2010), en el que estudiantes hispanohablantes de italiano que se habían beneficiado de la beca Erasmus utilizaban un vocabulario que podría calificarse de vulgar o demasiado coloquial en contextos académicos. Al igual que a la hora de tutear en L2, por la similitud de las lenguas o culturas, algunos alumnos introducen el tuteo de forma anticipada, como normalmente se podría realizar en España, resultando así descorteses, ya que en Italia el tuteo viene introducido con posterioridad.

A la inversa ocurre, por ejemplo, con los alumnos anglófonos de español, quienes evitan el marcador del discurso *oye* para abrir turno de palabra con la intención de llamar la atención del oyente porque lo asocian con su lengua materna considerándolo descortés por una transferencia de la L1, según el estudio realizado por Rodríguez y Amador (2010). Por lo que abogan por una revisión rigurosa del

tratamiento de este tipo de marcadores discursivos en los materiales diseñados para ELE.

De igual modo Félix-Brasdefer (2004) expone el ejemplo de los mitigadores léxicos y sintácticos usados por mejicanos y aprendices de español como LE, en los que los primeros utilizan altos niveles de cortesía, mientras que los otros muestran un conocimiento sociopragmático insuficiente.

Por tanto, para Byram y Zárate (1997), lo importante era modificar el modelo que sirve de base a las escalas propuestas por el MCER, es decir, el locutor nativo, ya que, para estas autoras, los locutores nativos tienen una percepción etnocéntrica de su propia experiencia sociocultural y de sus contactos con otras culturas, y lo perciben todo dentro de un sistema de valores y creencias válido para la propia cultura interpretándolo desde su único punto de vista. Por lo que deberían de formarse para alcanzar el nivel de *intermediarios culturales*, es decir, que puedan mediar adecuadamente con un grado de conocimiento suficiente entre las dos culturas, la suya y la que están estudiando.

Estas autoras ya postulaban introducir en la didáctica de las lenguas disciplinas tan dispares como la antropología, psicología social o la sociología para que el rol del estudiante pueda ser definido “como un sujeto socializado en una cultura dada”. “No se trata de que sea un sujeto social condicionado a prácticas sistemáticas de imitación del nativo, al contrario, viaja con un capital cultural al cual no tiene que renunciar durante su expatriación” (Byram y Zárate, 1997, p. 3). Además de insistir en el rol del aprendiz como intermediario cultural, insisten en que este debe ser motivado a la movilidad geográfica y no se incluyen en el proceso de aprendizaje la comunicación intercultural y sus posibles disfuncionamientos.

Para resumir, la identidad del alumno forma parte del contexto y proceso de aprendizaje, transformándose y reconfigurándose durante el aprendizaje como práctica social, al igual que opinan Fernández, McCormack y Loyo (2012). Por lo que el aprendizaje social y la mediación, siguiendo a Wertsch (1991), son conceptos centrales de la teoría sociocultural¹⁵, la cual tiene en cuenta las dimensiones sociales, culturales e históricas relacionadas con la comunicación y el aprendizaje humano.

¹⁵ Fernández, L., McCormack, A. y Loyo, A. (2012) citan a Vygotski (1962, 2000), como uno de los padres de la teoría sociocultural.

2.3.3. La subcompetencia sociolingüística en el MCER

La subcompetencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

Canale (1983) propone una pedagogía comunicativa del lenguaje, y para ello, alude a la subcompetencia sociolingüística a partir de la definición de competencia comunicativa de Hymes.

Al hablar de la *adecuación de las expresiones*, Canale distingue entre *adecuación del significado y adecuación de la forma*. La primera tiene que ver con el grado en que determinadas funciones comunicativas, determinadas ideas o actitudes se consideran como características de una situación dada (por ejemplo, y en términos de Canale, será generalmente inadecuado que un camarero de un restaurante ordene al cliente pedir un plato, con independencia del modo en que pudiera formular gramaticalmente sus frases); la segunda tiene que ver con la medida en que un significado dado se representa por medio de una forma lingüística que es característica de un determinado contexto sociolingüístico (por ejemplo, el camarero de un restaurante hará las preguntas a sus clientes de forma distinta según cuál sea la categoría del restaurante, el grado de confianza que tenga con los clientes y otras variables similares).

Igual ocurre cuando el alumno hispano que ha realizado el Erasmus comienza a utilizar difemismos fuera de contexto en el aula, ya que su empleo vendría limitado a conversaciones informales con italianos, como apuntaba el estudio realizado con alumnos españoles de italiano por Guil, Pernas y Borreguero (2010), quienes las calificaban de estrategias de anticortesía, recurriendo a Zimmerman (2003).

Otros especialistas en didáctica de segundas lenguas en Europa han tratado la competencia sociolingüística, especialmente en trabajos relacionados con los proyectos del Consejo de Europa. Con ligeras diferencias de enfoque o de terminología en la definición del concepto, todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociolingüística. Unas veces la asocian a la

competencia sociocultural, otras veces a la competencia discursiva y aun otras veces le confieren una identidad propia, como en el caso de Van Ek (1986), quien como se menciona anteriormente distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social.

Para Bachman (1990), la competencia sociolingüística forma parte, junto con la ilocutiva, de la competencia pragmática e incluye cuatro áreas: la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Para el MCER, la competencia sociolingüística, junto con la lingüística y la pragmática, conforman las *competencias comunicativas de la lengua* e incluyen el dominio de las siguientes áreas:

- *Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales* (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas): para Felices Lago e Iriarte Romero (2006) estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas dependiendo de factores como el estatus relativo, la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc.
- *Las normas de cortesía*: Felices Lago e Iriarte Romero (2006) consideran que estas normas proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del “principio de cooperación”, ya que varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos. Se pueden interpretar como:
 - *Cortesía positiva*: mostrar interés por el bienestar de una persona, expresar admiración, afecto o gratitud...
 - *Cortesía negativa*: evitar comportamientos amenazantes, disculparse por ellos...
 - *Descortesía deliberada*: brusquedad, antipatía, reprimendas...
- *Las expresiones de sabiduría popular*: volviendo a mencionar a Felices Lago e Iriarte Romero (2006), estos autores comentan que estas fórmulas fijas contribuyen de forma significativa a la cultura popular. Su conocimiento expresado en un lenguaje que se supone conocido es un componente

importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural, se trata de refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores, etc.

- *Las diferencias de registro, los dialectos y los acentos* (reconocimiento de los marcadores lingüísticos, por ejemplo, de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional), en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal.

El MCER propone, además, unas escalas ilustrativas de los diversos niveles en que el hablante de una lengua puede mostrar dominio de la adecuación sociolingüística.

2.3.4. La competencia estratégica y la cortesía en el MCER y en el PCIC

A la hora de referirnos a la competencia estratégica, se puede decir que se trata de la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales para favorecer una comunicación efectiva o para compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

No todos los autores están de acuerdo en incluir la competencia estratégica como uno de los componentes de la *competencia comunicativa*. Entre los que sí la incluyen está Canale (1983), quien describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la *competencia lingüística*, la *competencia sociolingüística*, la *competencia discursiva* y la *competencia estratégica*. Van Ek (1981) sigue su modelo, añadiendo a estas cuatro la *competencia sociocultural* y la *competencia social*.

Bachman (1990), sin embargo, presenta un modelo diferente, en el que la competencia estratégica actúa en el uso de la lengua como un componente externo a la que él llama competencia lingüística (pero que en realidad se corresponde con lo que la mayor parte de los autores denominan competencia comunicativa), al mismo nivel que lo hacen los mecanismos psicofisiológicos; para Bachman, más que una competencia del lenguaje, la competencia estratégica es una habilidad general que le permite efectividad a la hora de realizar una determinada tarea, ya sea comunicativa o no.

El MCER no hace ninguna mención al componente estratégico en los procesos de uso de la lengua, ni en los de su enseñanza, aprendizaje o evaluación.

Sin embargo, el PCIC (2006, 1, p. 252), actualiza al MCER e incluso presenta un tratamiento de la cortesía verbal bastante adecuado, enmarcándola en un plan discursivo más dinámico estratégicamente, según la reflexión realizada por Landone (2009b, p. 7), quien explica que en el PCIC, la cortesía verbal no se considera "como un comportamiento o un saber o un contenido / norma, sino como una estrategia".

En esta tesis, siguiendo a Landone (2009b), viene considerado como un avance la superación del modelo de cortesía positiva/negativa para proponer uno de cortesía atenuadora/valorizadora¹⁶. Pero a pesar del reconocimiento teórico, en la práctica surgen las dificultades, como se ha observado con la elaboración de los manuales.

La (des)cortesía entra en relación directa con la competencia estratégica, ya que, como ilustra Briz (2005) es fundamental que el alumno de ELE conozca ciertos mecanismos y que adquiera la capacidad de servirse de recursos lingüísticos o culturales para desarrollar una comunicación eficaz. Ya que, como explica Briz, en el español coloquial, en determinadas ocasiones en las que cabría la cortesía, esta se elude sin que ninguno de los interlocutores se sorprenda o se ofenda, ya que se sabe que no están atacando a la imagen del otro, sino que resulta implícito. Sin embargo, esto podría sorprender al alumno extranjero si desconoce estas herramientas.

Por eso, el profesor/a debe darle los recursos necesarios para que pueda interpretar correctamente estas situaciones o al menos disponer de los recursos o herramientas adecuados para poder adecuarse a la situación. Algo que se podría conseguir a través del conocimiento de la competencia estratégica.

En el tono informal, entre españoles, se da rienda suelta a la valoración directa, y el uso de *atenuantes*¹⁷ viene relegado a situaciones concretas, como por ejemplo, por la problematicidad, ciertas temáticas..., es decir, donde la regla social sea menos interpretable, por lo que tenemos que ayudar al alumno de ELE a que sea capaz de comportarse correctamente y de interpretar adecuadamente la cortesía, utilizando las estrategias atenuadoras como recurso sociopragmático en los momentos que lo requiera.

¹⁶ Al igual que hacían los teóricos de la (des)cortesía verbal en esta última década. Véase el capítulo 1 y los trabajos del grupo Edice; entre los que destacan: Hernández Flores (2002), Bravo (2004) o Briz (2003, 2005), y las tesis actuales como Bernal (2007) o Barros García (2011), entre otros.

¹⁷ En el capítulo 6 de esta tesis se volverá a retomar el concepto de *atenuante* como una de las variables que se han tenido en cuenta para el análisis de la cortesía en las series de televisión.

Briz lo explica de este modo:

el uso del atenuante es una decisión consciente y libre del productor, el cual ha de ser instruido en el uso del mismo para poder utilizarlo y entenderlo como herramienta fundamental para el progreso normal de la conversación. Desde el punto de vista didáctico se entenderá la importancia que tiene dicho aprendizaje estratégico. Y no menos para el análisis de un fenómeno como el de la cortesía. (2003, p. 45)

Como recordaba Escandell (1995), los mecanismos de cortesía son universales, y lo que cambian son las estrategias y a su vez los recursos lingüísticos. Por lo que el alumnado de ELE debe saber que muchas de las formulaciones indirectas resultan ser variantes corteses de las formulaciones directas y, como señalaba Fernández Silva (1998), la interpretación adecuada de los actos de habla indirectos se obtiene por *inferencia*, es decir, por el saber compartido.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la *intensificación*, o *valorización*, realizada por el interlocutor, como otra categoría discursiva que el alumno debe conocer.

Por tanto, los problemas de producción e interpretación de la cortesía se pueden resolver con modelos de análisis más amplios de miras, que tomen en consideración, a la vez que la lengua como sistema, la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos, así como su más elaborado código de comunicación y conocimiento, que integra factores verbales y no verbales, cognitivos, situacionales y socioculturales. Por lo que los participantes, ya sea alumnado de ELE u otro interlocutor nativo, deben poner en funcionamiento múltiples habilidades, no solo de carácter gramatical, sino habilidades que según Domínguez Calvo (2001) constituyen la propia competencia comunicativa¹⁸.

Siguiendo con este autor, quien a su vez menciona a Llorente Arcocha (1996), este explica que el discurso se construye y desarrolla a través de marcadores discursivos, los cuales facilitan la comprensión de los enunciados al interlocutor, haciendo que las acciones de cada uno de los participantes se integren formando un marco coherente de actividades, dentro de un discurso. La codificación coherente y la

18 En este sentido, Domínguez Calvo (2001) cita a Gumperz y Hymes (1964).

interpretación del enunciado, así como su posterior intervención dentro del discurso hace necesario un conjunto de recursos y estrategias para que la comunicación sea realmente eficiente y fluida sin que se produzcan los desagradables malentendidos.

Todo discurso ha de respetar unas reglas que garanticen tanto la coherencia con el entorno como la adecuación según los interlocutores, en las que la cortesía forma parte de este sistema. Las estrategias de cortesía cambian también según el sexo del interlocutor, o al menos, el rol que la sociedad le ha asignado. Las concepciones ideológicas que tiene una cultura, condicionan claramente las estrategias de cortesía. Un ejemplo de esto lo da el análisis del discurso de Cristina Fernández, presidenta del gobierno de Argentina el día de su toma de posesión en el Congreso, analizado por Postigo Gómez (2010), en el que la presidenta centra su atención en la búsqueda de aprobación y no en su política en sí.

El análisis pretende dar luz acerca de los mecanismos utilizados para el buen mantenimiento de las relaciones sociales que ponen en marcha los discursos públicos de las mujeres para minimizar su “intromisión” en la esfera pública cuando su “entorno natural” de actuación debiera ser el privado. En esos casos, según Postigo Gómez se recurre a las estrategias de cortesía desde el punto de vista funcional para evitar el conflicto que pudiera surgir en el acto discursivo.

2.4. LA SUBJETIVIDAD DE LA CORTESÍA Y EL CONCEPTO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN EL PROCESO EDUCATIVO

En este trabajo de investigación se permite incorporar este apartado porque parece interesante hacer notar cómo la subjetividad de este concepto condiciona el modo en el que se debería de producir la enseñanza. En este sentido, mencionamos la importancia de la transposición didáctica, como el instrumento que nos permite observar, analizar, formular hipótesis, corregirlas, evaluar el camino recorrido entre la teoría y la práctica, es decir, una comprensión reflexiva, una explicitación y una comprensión de intenciones del acto de enseñanza-aprendizaje, como lo define Díaz-Corralejó (2004) en el *Vademécum para la formación de profesores*, coordinado por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004).

Como explica Chevallard en el subtítulo del libro sobre la Transposición Didáctica (1985), se trata del paso que se da *desde el saber teórico o sabio al saber enseñado*, por lo que nos permite transmitir didácticamente conceptos teóricos, ya que no basta saber, sino saber transmitir ese saber.

Es por esto que se ha introducido este apartado en esta tesis, ya que en el trabajo diario del profesor la transposición didáctica permite observar, analizar y evaluar los procesos epistemológico, metodológico y metadidáctico para poder diseñar las unidades didácticas, elegir los materiales y manuales (siempre dentro de las normas que establece el currículo), y para resolver los problemas de la heterogeneidad de niveles y de la diversidad de perfiles de aprendizaje; por lo que el profesor debe ser consciente del proceso complejo que va de la teoría a la práctica en el aula y que implica una sucesiva transformación de saberes, desde el saber académico hasta el saber aprendido del alumno.

Se trataría así de reducir las distancias que tantas veces se producen entre la teoría y la práctica en el aula, vinculando los resultados de una investigación con la docencia diaria. Para esto, el profesor debe utilizar la innovación metodológica, según Núñez Delgado (2008b, p. 41), ya que es "la que mejor pone de manifiesto las características fundamentales del modelo teórico desde el que enfoca su actividad didáctica". Se trata de un espacio de confluencia entre los presupuestos teóricos, las imposiciones que establece el marco legal y la práctica docente, incluyendo en todo esto cualquier elemento didáctico destinado a promover el aprendizaje.

En síntesis, Núñez Delgado (2008b) piensa que la cualificación de la formación pasa por la puesta en marcha de dinámicas en las que el profesorado se sienta verdaderamente implicado, basadas en la reflexión sobre la práctica y mejorando la consideración de la tarea docente, pero para que surta efecto será necesario fomentar la creación de redes de profesorado y comunidades de aprendizaje; intercambios en busca de la calidad a través de iniciativas investigadoras; y, por último, aprovechar los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías.

En el caso concreto de la cortesía pensamos que el esfuerzo debe intensificarse aún más, ya que los diversos estudios sobre este fenómeno han sido enfocados fundamentalmente a la teoría y no a la práctica diaria en el aula.

Los estudiosos de la transposición proponen una serie de operaciones que deberían llevarse a cabo en el campo de los saberes, como por ejemplo la *desincretización* (las prácticas de aprendizaje deben ser adaptadas al contexto escolar específico), *despersonalización* (se debe aspirar a la separación del saber y de la persona que la produjo), *programación* (orden-progresión-temporalización de la adquisición del saber), *descontextualización* y *recontextualización* (el saber propuesto como general o específico de una época o visión metodológica adaptado al contexto educativo concreto), exigencia del “*sorpréndeme*” del alumno (motivar al alumno y evitar la rutina), y exigencia de *renovación* (estar al día). Todas y cada una de las operaciones pueden ser concebidas desde el punto de vista de la cortesía, pero requieren un esfuerzo por parte del profesorado que no resulta indiferente.

Además, el didacta debe luchar contra los efectos perversos de la transposición como son la *sincretización* (tendencia a reducir los contenidos didácticos; algo frecuente en los docentes por la falta de tiempo para profundizar en ciertos aspectos, como ocurre en los relacionados con la cortesía, por su dificultad al ser abordada, por la subjetividad y ambigüedad a la que viene vinculada) y la *desnaturalización* (reducir el trabajo en el aula al bricolaje de actividades sin coherencia con el proyecto educativo); por la falta de conocimientos teóricos. En este caso, el desconocimiento del marco teórico o los últimos estudios sobre la cortesía, e incluso, cómo llevarla al aula, pueden inducir al profesor a tratar la cortesía con demasiada superficialidad.

Por eso, es en este sentido en el que la figura del profesor cobra especial relevancia, ya que se convierte en la pieza clave, ya que "disponer de una fundamentación teórica sólida les servirá de andamiaje conceptual sobre el que desarrollar mejor su práctica en el aula", según Núñez Delgado (2009, pp. 96).

A esto se le suma el que el papel del profesor, como apunta Núñez Delgado (2009, pp. 99)...

esté determinado, no solo por el método de enseñanza de lenguas elegido, sino también por factores sociológicos, políticos y éticos asociados al modelo de sistema educativo vigente, a las concepciones sobre la función social de la educación, a las normas que rigen las relaciones entre los individuos y los grupos, a los procedimientos de acceso a la cultura, etcétera.

Sin embargo, siguiendo a esta misma autora, el terreno propio de la innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura es el aula; y dicha innovación debe estar constituida por un modelo para que pueda proponer intervenciones razonadas para mejorar la práctica en su contexto, es decir, necesita estar sentada en unas bases teóricas y a partir de ahí crear experiencias análogas que puedan servir a la práctica diaria.

Por tanto, la función del profesor es la de hacer confluir a través de la didáctica, la teoría, las investigaciones científicas y la reflexión propia, dentro del aula de ELE, es decir, además de saber contenidos, debe saber enseñarlos para que estos puedan ser captados por el alumnado. Los profesores tienen que realizar la transferencia del conocimiento académico a la práctica de la intervención profesional, en los marcos problemáticos de la realidad educativa por medio de la investigación, según unos principios de rigor y científicidad para que esta se convierta en una práctica habitual en su ejercicio (Núñez Delgado, 2009).

Intentar comprender cómo evoluciona la competencia pragmática de los enseñantes en formación a través de la práctica docente y las clases de formación de profesores, es el objetivo del trabajo de investigación publicado en el último encuentro Edice por Lima de Souza y Santiago Vigata (2012) desde la Universidad de Brasil. Este estudio, directamente relacionado con la cortesía, fue realizado a través del análisis de los pedidos y la atenuación dentro de la clase de ELE. Se trataría, por tanto, de otra forma de ver el mismo aspecto.

En este caso, a través de la reflexión acerca del uso de estos dos actos comunicativos, a través de los cuales, las investigadoras realizan una valoración no solo de las competencias pragmáticas y comunicativas, sino yendo más allá, haciéndolo sobre las competencias que tiene que tener un profesor de lengua extranjera, tanto teóricas como aplicadas.

Estas autoras también se encargan de recordar lo que Escandell (2004) apuntaba en cuanto a los actos de habla y la cortesía, los cuales son fundamentales para los profesores de lengua extranjera porque "son los dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refiere, poniendo de manifiesto interferencias pragmáticas" (p. 187).

El deseo de trabajar con este aspecto tan subjetivo, como el de la cortesía, y a través de series de televisión, donde la interacción oral es el objeto de análisis, complica

aún más nuestra tarea. Puesto que, como apunta Domínguez Calvo (2001) en su estudio sobre la cortesía verbal en la expresión de las discrepancias en español, las investigaciones relacionadas con la lengua hablada presentan serias dificultades de análisis derivadas de su propio carácter, por tratarse de realizaciones orales.

El objetivo de esta tesis conlleva también la complicación relacionada con el deseo de que los ejemplos extraídos sirvan de muestrario para la práctica diaria en clase.

Los problemas con los que se encuentra la cortesía a la hora de aplicarlos al aula vienen de la mano de su propia naturaleza. La subjetividad de este concepto hace que convivan dos tipos de cortesía, *la convencional o institucional* y aquella más *espontánea o estratégica*.

Sin embargo, ambos tipos de cortesía forman parte de un *continuum* en el que el alumno selecciona qué utilizar, explica Landone (2009b), quien señala que trabajar con ella se pone cuesta arriba cuando solo se usa una metodología tradicional basada en formas prefabricadas y rutinarias, o listas de funciones; sobre todo, a la hora de enfrentarse a la cortesía estratégica o espontánea. Ya que dentro de ese continuum al profesor le resultará mucho más complicado enseñar al alumnado estrategias que una batería de respuestas convencionalizadas acordes con la cortesía institucionalizada.

A esto se le suma otro aspecto problemático, como aclara Landone (2009, p. 9), "la imposibilidad de identificar un patrón modélico de cortesía verbal para presentar en clase", ya que cada una de las personas tiene características propias que hacen que se entrelacen múltiples ejes de variación: intercultural, intracultural e individual, que configuran nuestra propia naturaleza como individuos sociales que forman parte de una comunidad cultural; dentro de esta, depende de otros factores socioeconómicos como la educación, edad o el grupo social; así como los individuales de cada persona que definen cada uno de nuestros propios actos y nos hacen diferentes los unos a los otros. Por lo que resulta imposible generalizar o determinar a priori ciertos esquemas pragmalingüísticos.

Otra de las dificultades que comenta Landone (2009b) para su puesta en práctica es consecuencia inherente de la idea de cultura, ya que es difícil hablar de cultura en clase sin recurrir a las nacionalidades y simplificar el concepto.

Por tanto, Landone (2009b) sugiere seguir a Kasper (1997), quien en su artículo refiere que tratándose de adquirir competencias, solo se pueden mejorar, usar o perder,

pero no se pueden enseñar, por lo que lo importante es *tomar conciencia* (*awareness raising*). Esta técnica, según Landone (2001), de amplia aplicación en la glotodidáctica, consiste en la observación esmerada de un fenómeno; es decir, que el estudiante de idiomas necesita observar con detalle, en este caso la cortesía, para que se dé cuenta de cómo se manifiesta y empiece a desarrollarse la competencia del aprendiz. Para Landone (2009b), lo relevante de esta técnica será el identificar cuáles son las variables más destacadas para poder entrenar al aprendiz en la denominada cortesía verbal.

Una vez que se observa, también se debe reflexionar sobre la emotividad que conllevan ciertas situaciones interculturales para averiguar lo que comportan, ya que según esta autora el objetivo es conseguir la neutralidad emotiva hacia otra cultura y hacia la propia. En otras palabras, asimilar la otra cultura como algo adquirido y que forme parte de tu saber hacer para que posteriormente se pueda interpretar de forma adecuada.

En este sentido, Kasper (1997) afirma que, a partir de esa auto-regulación afectiva, el aprendiz puede empezar a agrupar conceptos depurados sobre la otra cultura, que serán las pautas para formarse modelos interpretativos de la cultura meta, de la cultura nativa y de su encuentro.

Por tanto, Landone (2009) aboga por una didáctica de toma de conciencia que contempla la observación, el control emotivo y la interpretación; planteamiento que concuerda con esta tesis. Además, un rasgo de evolución de la competencia en la cortesía verbal del aprendiz de ELE comporta sistematizar similitudes y diferencias entre el mundo de origen y el de las comunidades metas.

2.5. LA DIDÁCTICA DE LA CORTESÍA EN EL AULA INTERCULTURAL

Muy acertada para esta tesis resulta la definición que escoge Soler-Espiauba (2006) en su libro *Contenidos culturales en la enseñanza del Español como Segunda Lengua* al referirse a la cortesía, citando a Alonso (1998, p. 71):

La cortesía, precondition indispensable para la cooperación humana, se refleja indefectiblemente en el lenguaje, en todas las sociedades del mundo, sea cual sea su grado de aislamiento o desarrollo, pero sus manifestaciones varían no solo de cultura a cultura, sino también de grupo a grupo, de situación a situación, de persona a persona.

Por tanto, cabe señalar que este trabajo no se centra en la línea divisoria entre civismo y cortesía, sino que aborda el aspecto lingüístico y, más concretamente, el aspecto sociocultural del término a la hora de relacionarnos con los demás y cómo se puede aplicar a la didáctica cotidiana de profesorado de lengua extranjera.

Ya había sido mencionado el carácter social de la cortesía, puesto que se trata de un fenómeno que se adquiere en sociedad, y por tanto, como aluden Sánchez Lobato y Alba de Diego (2009), se trata de un fenómeno no natural que se relaciona directamente con la cultura. Al igual que para Soler-Espiauba, la cortesía se relaciona con factores culturales que están “bien arraigados”, por lo que esta interconexión entre cortesía y cultura lleva a buscar este término en el (RAE, 2001, versión on line):

Cultura: 1. f. cultivo. 2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. 4. f. ant. Culto religioso.

Según estas definiciones, las diferentes acepciones de cultura nos llevan a una relativa confusión a la hora de enmarcar la cortesía, si se parte solo de estas premisas. Sin embargo, cabe resaltar la segunda acepción, en la que define cultura como un conjunto de conocimientos –que puede ser todo el nivel de conocimiento que dispone el estudiante de la lengua española–, y en la tercera, como el conjunto de modos de vida y costumbres, es decir, si el estudiante sabe que en España normalmente se dan dos besos cuando los amigos te presentan a alguien nuevo, lo más probable es que también él dé dos besos.

Siguiendo la segunda acepción, podemos considerar que en la vida cotidiana, por ejemplo, damos por sentado que compartimos toda una serie de conocimientos sobre el uso lingüístico, y sobre el mundo en general, que nos permite entendernos (y desarrollar un juicio u opinión sobre lo que acontece), nos saltamos pasos y utilizamos tantas veces formas indirectas de expresar lo que queremos decir.

Se utilizan los denominados *procesos de inferencia* que señala Tusón (1997), los cuales hacen que no sea extraño que a veces se produzcan malentendidos. Uno muy

común para el estudiante extranjero es no entender el humor, porque según Tusón, interpreta literalmente cuando tendría que hacerlo indirectamente.

A la hora de centrarse en el concepto de cortesía y su relación con la cultura, una vez abordado en el primer capítulo los estudios que se han realizado sobre este fenómeno, esta autora coincide con Barros García (2011), en que cabe tener en cuenta que cada investigador opta por definir el concepto de cortesía según la sociocultura que esté estudiando o que vaya a estudiar¹⁹. Esto se debe a que la (des)cortesía no requiere criterios universales, sino que se basa en la denominada *hipótesis sociocultural*, es decir, las expectativas y conocimientos compartidos por una sociedad acerca de cómo debe desarrollarse la interacción y el trato interpersonal.

Cada comunidad cultural, o incluso cada grupo dentro de la misma comunidad cultural, otorga unos valores, una importancia determinada a los distintos comportamientos, los temas, las obligaciones y los derechos de los interlocutores y la propia concepción y uso de la cortesía, incidiendo directamente en la lengua, según Barros García (2011).

Con este objeto, empiezan a surgir términos específicos para denominar ciertos fenómenos que ponen en relación el aspecto cultural con el aspecto social y comunicativo²⁰, los cuales permiten delimitar el concepto de cortesía con el que se va a trabajar así como el punto de partida del que disponen los alumnos dentro del ámbito educativo.

Tanto Bravo (1998) como Spencer Oatey (2008) coinciden en rechazar el uso de categorías preestablecidas que induce a interpretar *a priori* la cortesía y a utilizar encuestas de hábitos sociales o estudios antropológicos que puedan aportar de forma directa al investigador cuál es el valor cultural real conferido a la cortesía para el grupo que está estudiando o pretende estudiar.

En este sentido, comienza a surgir una terminología definida por la cultura, en la que Kerbrat-Orecchioni (1992) revaloriza el empleo o uso de los *ethnolectos* por parte del analista para designar características del habla en comunidades definidas por su pertenencia sociocultural, lo que ayudaría a interpretar mejor las interacciones.

¹⁹ Véase capítulo 1 de esta tesis en el que aparecen las críticas realizadas a la teoría de Brown y Levinson (1978-1987) sobre la universalidad de la cortesía.

²⁰ A su vez tiene implicaciones directas en la cortesía, ya que la cortesía que se va a tener en cuenta en esta tesis es la comunicativa. Véanse las clasificaciones que hace Haverkate (1994) o Bravo (2004).

También aparece el concepto del *ideoma cortés*, propuesto por Briz (2004) para definir el ideario de la imagen cortés en cada cultura o grupo social. Así como las *premisas culturales* de Bravo (1998, 2008), las cuales sirven para sintetizar los valores del grupo con el fin de obtener una imagen; las cuales, además ayudan a crear expectativas entre los interlocutores.

Se encuentran otros conceptos como el de *identidad personal* o el de *identidad social* acuñados por Goffman (1967) para denominar, por un lado, el conjunto de cualidades que describen al individuo y, por otro, las percepciones relativamente estables acerca de quiénes somos, en relación con los demás y con los sistemas sociales. Dichas percepciones provienen de diversas fuentes e inciden directamente con otro término, el de *imagen*, también fijado por Goffman (1967), y en el cual repercute directamente la cultura, ya que para cada situación comunicativa, cada cultura establece una serie de expectativas a las que la persona se ve sometida.

Siguiendo estos pasos, Schrader-Kniffki (2003) propone el concepto de *imagen sociocultural* como la imagen colectiva que un grupo de hablantes presenta de sí mismo. Además, se debe tener en cuenta el concepto de *rol social*, directamente relacionado con la situación comunicativa, puesto que como explicaba Bravo (1999), la imagen se adapta a la situación de habla. En este sentido, la cultura incide notoriamente a la hora de definir los roles.

A su vez, Charaudeau (2012) explica que no solo la identidad social y cultural condicionan, sino que esta viene a su vez determinada por lo que él denomina los *imaginarios sociales*, es decir, una serie de conceptos o imágenes compartidas por los miembros de un determinado grupo, cualquiera que sea su tamaño. Será ahí donde el lenguaje cobre una posición central ya que, según este autor (2012, p. 24), "gracias a él y a través de él se construyen y circulan las visiones del mundo que caracterizan a los grupos sociales".

Por tanto, recordando a Bravo (2004b) se puede decir que dichas particularidades en una determinada sociedad condicionan la transmisión y percepción de la cortesía de los miembros de esta, algo que debería tenerse en cuenta a la hora de enfrentarse con la didáctica de la cortesía en el aula; ya que como consecuencia, estas diferencias son latentes no solo entre la cultura meta y su propia cultura, sino también entre el alumnado procedente de diferentes culturas, como señala Kerbrat-Orecchioni

(2004), lo que puede acarrear equivocaciones o malas interpretaciones en ambientes multiculturales.

De igual modo, y no solo en el contexto de ELE, la migración puede incentivar los fenómenos de intolerancia y el abuso del prejuicio, según Placencia (2010), ya que en contextos multilingües o multiculturales se producen problemas o conflictos relacionados con la comunicación, ya sea por la variación del estilo comunicativo, las ideologías interpersonales o los valores divergentes de grupos culturales. Dichos conflictos en muchas ocasiones están directamente relacionados con la cortesía, pero están poco tratados desde el punto de vista de la pragmática.

La globalización ha llevado a pretender estandarizarlo todo para dejar de lado las diferentes culturas, dando una visión unívoca de la realidad y de su interpretación. Lo cual ha inducido a que algunos autores, hayan dado prioridad al análisis del conocimiento compartido, como Martinell Grife (2007), recordado por Placencia (2010). Sin embargo, otros insisten en que las diferencias entre las culturas inciden, sobre todo, a la hora de desarrollar importantes prácticas comunicativas, como por ejemplo, recurren a las diferencias que existen a la hora de tomar contacto con el médico en la cultura africana de Senegal y en la europea española, según un estudio de Raga Gimeno (2005); como la alusión a la pérdida de negocios con Inglaterra a causa de las barreras comunicativas y culturales, citando a Guillén Nieto (2007).

En realidad los estudios contrastivos entre dos realidades culturales distintas, desde el punto de la cortesía, han tenido su espacio dentro del ámbito académico en estos últimos años. Sin embargo, este adolece de un estudio "que se concentre en la interacción intercultural propiamente dicha", según Placencia (2010, pp. 409), ya que en interacciones interculturales no se sabe con certeza cuáles pueden ser las reacciones de los interlocutores y, por tanto, no se puede identificar ni el uso de nuevas estrategias ni el de estrategias híbridas, algo que resultaría muy interesante no solo a nivel teórico, sino también para el ámbito didáctico.

La cultura condiciona el tipo de cortesía que se utiliza cotidianamente, no solo a la hora de expresar cortesía, sino también a la hora de interpretarla. En este sentido, Carrasco Santana (1999), refiriéndose a la española, señala que no le gusta ritualizar, prefiere las fórmulas menos estereotipadas evitando las convenciones a la hora de expresar la cortesía, porque pueden denotar sensación de insinceridad y fingimiento.

La cortesía española también viene definida como *cortesía positiva* y caracterizada por la solidaridad, a través de estudios como el realizado por Haverkate (2004) o Briz (2006), ya que en ella priman las estrategias de camaradería o afiliación, el deseo de ser aceptado socialmente, el de ser considerado parte del grupo frente al deseo de mantener un estatus y un espacio propio, como según Haverkate se relaciona con las culturas anglosajonas o del norte de Europa. Por tanto, los españoles, según continúa este autor, utilizan la camaradería para indicar que la conexión y la interacción son intrínsecamente positivas, prodigando diferentes señales de interés y de empatía a través de preguntas, cumplidos, regalos, ofrecimientos, invitaciones, etcétera.

Bravo (2004b) y Briz (2006) la delimitan como sociedad o cultura de acercamiento, haciendo a los españoles más tolerantes hacia la interrupción, como señala Brenes Peña (2010), incluso que los mejicanos como resalta Fant (1996), aunque provengan también de cultura hispana. Por tanto, pueden causar efectos sociales distintos dentro de una misma cultura o comunidad de habla según los parámetros específicos que rijan el género comunicativo y la situación interlocutiva concreta. En otras palabras, el que los españoles tengan más predisposición a la interrupción no quiere decir que siempre se utilice de igual modo, sino que se debe atender al contexto y a los factores que inciden en él.

A consideraciones similares llegan autores como Henning (2012), aunque al analizar el fenómeno comunicativo opinión acuerdo/desacuerdo en conversaciones coloquiales españolas y suecas llega a la conclusión de que a pesar de ser la española característicamente solidaria e interpersonal, existe atenuación, pero no tan frecuente como se la esperaba. Esto se debe no solo a la cultura sino a la situación en sí, en la que la familiaridad prima y no importa tanto reparar el posible daño. Lo que lleva a no generalizar y a interpretar el contexto sociocultural.

"Un mismo acto de lenguaje (un mismo valor ilocutivo) puede manifestarse a través de un gran número de realizaciones diferentes", apunta Kerbrat Orecchioni (2004, p. 47), lo que induce a la arbitrariedad del lenguaje y a la capacidad decisional del individuo. De igual modo, al elegir usar un acto indirecto, es decir, formular un acto con una apariencia distinta, requiere una capacidad de interpretación adecuada por parte del interlocutor, para lo cual se vale del contexto.

A la hora de analizar dicho contexto, depende de los presupuestos que cada uno haya adquirido, como apunta Escandell (1998), al afirmar que la cortesía es un tipo particular de *efecto contextual*, ya que juzga según sus parámetros culturales el comportamiento social que podría considerarse adecuado.

Por tanto, la cultura incide notoriamente y resulta necesario saber qué es cortés o descortés en la cultura correspondiente para que la interpretación del interlocutor se haga desde la óptica de ambos interlocutores. Esta autora continúa diciendo que "cualquier comportamiento que no se ajuste a los parámetros esperados se interpreta inmediatamente no como incorrecto, sino como malintencionado o descortés" (Escandell, 1995, p.60), para resultar de este modo una de las causas de fracaso en la comunicación intercultural.

Entre los ejemplos que pueden ser introducidos, se halla el que aporta Fernández Silva (1998) al recordar que entre los españoles (y los de cultura latina en general) cuando se rechaza una invitación no se suele decir directa y simplemente "no" porque se considera agresivo o de mala educación, algo que a los extranjeros les puede resultar difícil de entender: ¿por qué le damos vueltas para decir simplemente que no?. Este hecho, en otras culturas puede ser calificado de falso o hipócrita.

Otro de los ejemplos puede ser extraído del análisis comparativo de las fórmulas de tratamiento en español y polaco, llevado a cabo por Adamska y Waluch-de la Torre (2005), quienes apuntan que elegir una forma de tratamiento inadecuado puede causar un conflicto entre los interlocutores, o incluso en Polonia, ser un delito penado por la ley. Sin embargo, a pesar de que el sistema de pronombres personales en español continental sea mucho menos complicado que en polaco, el empleo del apellido como fórmula de tratamiento se utiliza en español con mucha más frecuencia que en polaco y normalmente su frecuencia va decreciendo a medida que el conocimiento mutuo es mayor, lo que implica dificultad para los alumnos es saber cuándo se produce este cambio.

Por tanto, el problema para los alumnos, según Adamska y Waluch-de la Torre (2005), estriba en los factores no verbales, es decir, en el entorno del que depende la interacción verbal, como es el caso del grado de conocimiento, la existencia o ausencia de lazos emocionales, edad, posición y distancia social, como recordaba Escandell (1995).

La comunicación intercultural comienza a interesar a la comunidad científica de la mano de Hall (1959), la etnografía de la comunicación y, posteriormente, a través de los trabajos de Gumperz (1978) y la sociolingüística.

Dentro del área de la didáctica de la lengua, en el ámbito nacional, Trujillo (2006) volviendo al término “cultura”, explica que resulta difícil de acomodar, ya que respecto a esto siempre se ha acusado a los didactas de “una consideración marginal del conocimiento antropológico y de un uso irreflexivo del término” (p. 43). Sin embargo, en el texto *Cultura, comunicación y lenguaje* (2006), hace un recorrido por las diferentes definiciones de cultura para encontrar una que sirva justo de base para la didáctica de las lenguas. Para este autor, no se debe identificar cultura con nación, es decir, que, por ejemplo, no se puede pensar en la cultura hispana como país o nación sino en la cultura que nos aúna y nos identifica, más allá de preconceptos o estereotipos, sino a través del conocimiento y el contacto social. Por tanto, los procesos de socialización favorecen el choque cultural²¹ y lo limitan a algo pasajero que va mejorando con el contacto con la otra cultura.

Asimismo, Trujillo está de acuerdo en señalar que la cultura da y recibe de la sociedad, ya que nace de la sociedad pero a su vez la conforma y la define. Es por esto que el autor apuesta por una cultura como conjunto de significados adquiridos y construidos que van más allá del concepto de cultura-nación o del espacio cerrado, ya que el hombre puede adquirir y construir estos significados porque forman parte de una comunidad o más comunidades y crear así cultura a través de la comunicación, y, por tanto, puede ser así un objeto educativo.

A través de la definición de cultura, y del análisis de los conceptos asociados a esta como son *multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad*²², así como de la revisión de las teorías de la comunicación intercultural, sugiere dos conclusiones finales

²¹ Trujillo (2006) a la hora de hablar de choque cultural comienza con la definición aportada por Oberg en 1960, quien lo define como un fenómeno de ajuste a un entorno nuevo. Para continuar con Brown, quien lo define como una experiencia frecuente para cualquier persona que aprenda una segunda lengua en una segunda cultura. El choque cultural hace referencia a una serie de fenómenos que van desde una cierta irritabilidad hasta profundos momentos de crisis y pánicos psicológicos... el choque cultural se asocia con sentimientos en el estudiante de extrañamiento, enfado, hostilidad, indecisión, frustración... La persona que sufre el choque cultural contempla su nuevo mundo con resentimiento y alterna entre estar enfadado con los demás por no comprenderle y sentirse lleno de autocompasión. Le sigue la definición de Stern en 1983, como el estado de ansiedad al cual se expone el estudiante al entrar en una cultura nueva y en absoluto familiar.

²² Véase Trujillo (2005) para una definición de los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad (pp. 30-32).

para la didáctica de la lengua y el desarrollo de estos conceptos mediante lo que Trujillo denomina la *conciencia cultural y la socialización rica*.

En cuanto al primero, se refiere al proceso de *toma de conciencia de la presencia de la cultura* en diversos planos: conciencia acerca del hecho de la diversidad como un rasgo fundamental de la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados creando una rica matriz socio-cultural; acerca de cómo la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias en las que el individuo se va adaptando a las diversas situaciones comunicativas; acerca de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción.

La didáctica de las lenguas, según propone el autor, puede contribuir a esta toma de conciencia a través de la presencia de la diversidad sociocultural en el aula y al acceso a una variedad de experiencias comunicativas; como, por ejemplo, la propuesta que viene presentada en esta tesis a través de la visualización de las series de televisión, las cuales atraen diferentes experiencias comunicativas que van más allá del aula.

En cuanto a *socialización rica*, el autor se refiere a la presencia del estudiante en distintos contextos de socialización donde pueda desarrollar la interculturalidad en contacto con otros individuos y otras comunidades, con lo que el profesor tendría un rol decisivo, es decir, de mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas, contribuyendo al proceso de socialización.

En este punto, el trabajo en grupo dentro del aula puede repercutir satisfactoriamente, como apunta Álvarez Ramos (2007), ya que se pueden construir nuevos conocimientos basándose en la revisión de todo lo que el alumno conocía o daba por sentado que conocía sobre los otros.

El conocimiento mutuo hace que disminuyan las barreras de la intolerancia, por lo que conviene fomentar los contactos entre culturas para que puedan eliminarse prejuicios, admitir y aceptar que ciertos rasgos inherentes a una cultura no son de por sí negativos, sino que forman parte de esta, al igual que los españoles pueden poseer otros comportamientos que a la luz de otra cultura pueden resultar fastidiosos o malinterpretados.

Además, en lo que se refiere al idioma, como se ha dicho anteriormente, una nueva lengua no quiere decir partir de cero, sino actuar de mediador entre lo que ya sabes y lo que vas a aprender; por lo que el alumno debe ir adaptando sus modelos y sus principios de forma autónoma, como explica Landone (2009b), y el papel del profesor en este contexto, en vez de proporcionar certezas, a la hora de tratar la cortesía intercultural conviene que aporte incertidumbres para que el alumno observe, cuestione e interprete; ya que, para Landone, citando a Riley (1989, pp. 234 y 241), supone el punto de partida para contrastar las categorías cognitivas que el estudiante espontáneamente trata de imponer sobre la realidad extranjera.

La relación entre lengua y cultura se presenta como algo indisociable, puesto que, como apunta Guillén Díaz (2004), basándose en Porcher (1988), todo hecho de cultura está atravesado por marcadores lingüísticos de carácter verbal y no verbal, como ocurre en las normas de cortesía. Así la lengua tiene dos dimensiones, cultural y social, que se complementan en la comunicación y que vienen reflejadas en el PCIC (2006) a través de un doble planteamiento:

- La lengua sirve a dos grandes funciones como son la comunicación y la representación, lo que implica el dominio de una serie de subcompetencias que permiten expresar la realidad.
- Refleja el interés por la cultura de las comunidades en las que se habla la lengua para poder relacionarse, incidiendo en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los interlocutores. Al mismo tiempo, el contacto con otras culturas contribuirá a la comprensión y respeto de otras formas de vida.

El PCIC (2006) asocia cultura con contenidos socioculturales. El MCER, por su parte, establece que para el desarrollo de toda actividad de comunicación, se contempla la sensibilización a un saber sociocultural que da cuenta de la realidad social y cultural de la lengua estudiada, siendo dentro de estos saberes socioculturales el lugar en el que podemos encontrar la cortesía como un fenómeno que va vinculado a estos contenidos.

Por último, desde esta tesis se hace hincapié en el desarrollo de ese saber sociocultural de la lengua estudiada, a través de la práctica en el aula y con la cortesía como excusa, para que mediante la verdadera interculturalidad se pueda contribuir a la lucha contra los reflejos xenófobos del desconocimiento del otro.

CAPÍTULO 3

LAS SERIES DE TELEVISIÓN

3.1. LA TELEVISIÓN COMO MEDIO TRANSMISOR DE CULTURA

Los medios de comunicación en general forman parte de nuestra vida cotidiana. Su uso está a la orden del día no solo en un segmento de la población, sino independientemente del sexo y en todas las edades. En particular, la televisión llega a ser considerada un electrodoméstico más dentro del hogar, por ejemplo, en los hogares andaluces, según un estudio realizado por el Consejo Audiovisual de Andalucía (2008), cuatro de cada diez personas entrevistadas posee dos televisores en su hogar.

En cuanto al consumo, en 2011 en España se batió un récord histórico con cuatro horas y 27 minutos de televisión vistos por persona al día, según titulaba el periódico *La Razón* (en un artículo publicado el 4 de marzo de 2012) basándose en una encuesta elaborada por *Barlovento Comunicación*¹ que determina el impacto del medio en la sociedad. En 2013, no ha llegado al récord de 2011, pero sigue rondando las cuatro horas de media, según el diario *El Mundo* (en un artículo publicado el 27 de diciembre de 2013). Además, en ella resaltaba el hecho de que no solo la televisión tradicional fuera seguida por la población española, sino que los programas también eran vistos a través de Internet y que este medio poco a poco le estaba ganando terreno a la televisión convencional, ya que un 43% de los encuestados accedía al visionado de la televisión de forma on line.

¹ *Barlovento Comunicación*, según su propia web, es una consultora audiovisual especializada en estrategia, marketing integral y comunicación, con atención preferente al análisis del mercado televisivo y de las audiencias.

A través de estos pocos datos, se puede observar la relevancia que toma la televisión y como en sí resulta un instrumento de gran potencial para la didáctica, ya que cohabita con el núcleo familiar durante largos períodos del día. Se puede poner la televisión, como forma de entretenimiento, como fuente de información, simplemente para que sirva de acompañamiento mientras se hacen otras tareas y, dado su poder como modeladora de conductas, como fuente de aprendizaje.

De hecho, esta útil herramienta, por su cercanía y familiaridad, debería ser utilizada para la didáctica, tanto para la enseñanza en general, como para la de lenguas extranjeras (y en este caso para ELE) en particular, siempre y cuando el uso de esta tecnología sea el adecuado y pertinente.

Por tanto, para que este tipo de material pueda ser un buen recurso para la clase necesita ser no solo creativo y que dé margen a la flexibilidad, sino que su selección sea funcional, las actividades acordes con el nivel del alumnado, características, etc. y que se combine con otras herramientas a fin de no convertirla en un recurso repetitivo que pierda su fuerza motivadora. En este sentido, el grabar fragmentos en video puede cumplir dicha función, como explica Hernández Alcaide (1997) a la hora de recomendar que el profesor procure que los vídeos no hayan perdido vigencia, los adecue al nivel de los discentes y a las características de la clase, así como que tengan una duración coherente; al igual que permite mantener en activo a los estudiantes y evitar la monotonía para que no caigan en el aburrimiento y se muestren pasivos durante la proyección.

Lo importante es que se pueda adaptar el vídeo y que el objetivo no sea necesariamente la comprensión auditiva, ya que facilita la introducción y el aprendizaje de vocabulario sin necesidad de traducción. Las actividades² pueden depender de los objetivos de la unidad y de la creatividad del profesor.

Algunas de las propuestas de actividades que se pueden realizar con la televisión, según Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo (2010) pasan por favorecer el análisis crítico de este medio a través situaciones de diálogo, estrategias de comparación, reinterpretación de los mensajes, confrontación, exploración formal así

² Para profundizar puede consultarse este artículo de Hernández Alcaide (1997) en el que la autora realiza una serie de propuestas para actividades con vídeos clasificadas según puedan realizarse antes, durante y a continuación de la proyección.

como manipulación e interpretación de los distintos mensajes. El hecho de poder vivir determinadas experiencias a través de lo que se ve en televisión puede ser explotado en el ámbito educativo mediante juegos de simulación que permitan escenificar a través de algunos episodios donde se transmitan actitudes o valores y decodificar mediante un debate dichos valores o actitudes que reflejan.

Del uso de la televisión en clase se pueden extraer una serie de ventajas como es que la imagen contextualiza los diálogos (el escenario, la forma de actuar, de vestir y los gestos de los personajes ayudan a captar mejor la personalidad de estos y facilitan la comprensión de lo que se escucha), puede ser una forma de presentar el léxico evitando la traducción, ayuda a comprender el lenguaje gestual y facilita la comprensión. Asimismo, también es útil para la comprensión de la comunicación no verbal. En este caso, el ilustrador artículo de Martínez Díaz (1997) da cuenta de cómo puede ser aplicado en clase, ya que los elementos tanto verbales como no verbales ayudan a codificar y decodificar correctamente los mensajes e interactuar a través de ellos con exactitud, por lo que la conducta no verbal condiciona y modifica el contenido del mensaje verbal emitido.

Al igual que el planteamiento que sugiere esta tesis, esta autora apuesta por la enseñanza de los elementos paralingüísticos y kinésicos de la cultura hispana a los estudiantes de ELE, ya que se les confiere de estrategias fundamentadas en una base cultural, no solo porque se les dota de recursos ante la falta o escasez de vocabulario, que resultan muy útiles para comunicación, sino que se les ayuda así a interpretar de forma coherente lo expresado por su interlocutor.

Nuestro deber como enseñantes será proporcionar al alumno las claves para descifrar y utilizar consciente y correctamente determinados elementos de los sistemas de comunicación no verbal, para que se integren adecuadamente en nuestra cultura y adquieran una competencia adecuada no debemos olvidar que el discente proviene de una cultura diferente y que trae consigo una serie de hábitos culturales que en algunos casos dificultarán e interferirán en el aprendizaje. (Martínez Díaz, 1997, p. 52).

Por tanto, explotar el cine o la televisión puede ser una herramienta valiosa para extraer ejemplos que sirvan para entender mejor, en su propio contexto de uso, diferentes aspectos de la comunicación no verbal, sin tener que diseñar seminarios

especiales o exclusivos, sino dentro de la dinámica de clase y con la explotación simultánea de otros aspectos como son los lingüísticos y los culturales.

Desde otro punto de vista, la televisión como recurso didáctico se sitúa dentro de la construcción del espacio innovador en la práctica docente, así como también resulta relevante conocer qué estrategias cognitivas, procedimientos y actitudes adquieren o se desarrollan en los alumnos. Este aspecto ha sido tratado por Santibáñez Velilla (2005), quien concluye que los profesores en general emplean la televisión para desarrollar las siguientes estrategias: para adquirir o desarrollar conocimientos; para adquirir o desarrollar procedimientos, habilidades cognitivas y habilidades psicomotoras; y para adquirir o desarrollar actitudes y valores.

Otro tema por considerar es la opinión que merece este aspecto al MCER, el cual pone de manifiesto que, en cuanto a las actividades de comprensión audiovisual, el alumno tiene la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías y ver la televisión o una película con subtítulos. Aunque Martínez Pasamar (2005, pp. 464) se lamenta de la poca atención que se le da, por ejemplo, a los mensajes publicitarios:

el recurso a la publicidad como medio para mostrar el sistema de valores, las pautas de comportamiento social y lingüístico de la comunidad de habla de la lengua meta puede ser especialmente útil en aquellas situaciones en las que la muestra audiovisual puede convertirse en la fuente de información fundamental para el alumnado.

Volviendo a la relevancia de la televisión para el trabajo en el aula, en primer lugar, sondeando otros estudios relacionados con los medios audiovisuales, se ha podido apreciar el trabajo de Vivas Márquez (2009) sobre el cortometraje como recurso didáctico, en el que vienen corroboradas las ideas de esta tesis, ya que considera que el cine resulta un recurso motivador y atractivo para los alumnos por ser algo cercano y familiar; el cortometraje muestra secuencias comunicativas reales y, además, ayuda a compensar las limitaciones lingüísticas de los aprendices, dando la posibilidad de atender al desarrollo de competencias pragmáticas; al igual que supone un vehículo eficaz de contenidos culturales y socioculturales, así como una buena excusa para trabajar con aspectos interculturales en el aula.

Las mismas razones pueden ser asociadas a la televisión en general, ya que este medio presenta ambos códigos, el verbal y no verbal, favoreciendo la comunicación y el entendimiento sin la necesidad de traducir el diálogo.

Asimismo, la autora menciona que este tipo de material favorece el actual enfoque de enseñanza orientado a la acción, el cual conduce a un aprendizaje de lengua dentro de un contexto social más amplio que implica el desarrollo de competencias generales del individuo y la integración de las diferentes destrezas necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa. Por último, al ver la televisión, el estudiante pone en marcha una serie de mecanismos personales de asimilación e interpretación del contenido de la historia, como si esta se viese fuera del contexto del aula.

En segundo lugar, cabe señalar que el empleo de material en vídeo sea de la clase que sea, en palabras de Gomis (1997, p. 90):

nos permite compaginar el ritmo y la entonación de los diálogos o de la conversación con la expresividad de los gestos y de la mímica, muy importantes psicológicamente, ya que contribuyen a captar mejor los sonidos y el significado, al tiempo que presentan un ritmo, una pronunciación y una comunicación gestual que puede ser diferente a la de la lengua nativa del alumno.

Sin embargo, como recordaba Bustos Gisbert (1997), el video no puede sustituir al docente, aunque puede proporcionar muestras reales o semirreales de lengua, contextualizadas y situadas en coordenadas espacio-temporales concretas y protagonizadas por unos interlocutores dados; pero si el profesor no tiene un objetivo preciso, el visionado pierde eficacia y provoca en el alumnado una actitud que puede ser considerada pasiva. La elección de fragmentos demasiado largos, sin aportaciones del profesor o intervención de los compañeros/as, y la falta de control en la recepción del mensaje aumentan aun la ineficacia del uso de los medios de comunicación, ya que, en palabras de este autor (1997, p. 94), "la televisión atrae, pero también alimenta la indolencia".

En tercer lugar, la televisión no solo sirve como recurso didáctico, sino, citando a García Matilla (2002, p.32), "como filtro de la realidad, como un elemento más de

socialización... y también como uno de los instrumentos más importantes que jamás han existido para crear consenso social, con gran potencial”.

Se trata de un arma de doble filo para el que los docentes, tanto de idiomas como los que no lo son, necesitan formación específica sobre su uso y manipulación, y una buena educación audiovisual. En palabras de García Matilla (2002, p. 33), pretende “ilusionar a los profesores, más que asustarlos con lo que podrían percibir nuevas cargas y amenazas del sistema”, para que sean facilitadores del aprendizaje, dando a sus estudiantes las herramientas necesarias para la creatividad y el desarrollo de sus propias posibilidades expresivas.

Para concluir, la televisión puede ser agente de socialización, que compite en algunos casos con la familia o la escuela por el número de horas que pasan algunos adolescentes enfrente de ella; agente cultural, ya que muestra realidades que luego pueden transformar la sociedad; al igual que puede ser una ventana para que el estudiante vea pragmalingüísticamente cómo interacciona la sociedad española e incluso pueda identificarse con ella.

Los contenidos televisivos, como señalan Medrano *et al.* (2010), son una fuente de aprendizaje para los telespectadores: desde el punto de vista lingüístico, pragmalingüístico, no verbal, por su contenido cultural, sociocultural o intercultural. Por lo que es fácil entender cómo este poderoso instrumento puede ser utilizado en el aula de ELE, siempre y cuando su uso sea el adecuado y pertinente, los profesores sepan a qué enfrentarse y los alumnos puedan extraer todo el jugo que los medios de comunicación pueden aportar a su aprendizaje.

3.2. LAS SERIES ON LINE: INSTRUMENTOS PARA LA DIDÁCTICA

Las series de televisión, por un lado, y las nuevas tecnologías, al permitir visionarlas de forma on line, por el otro, forman una simbiosis bastante particular pero muy interesante para la didáctica.

Como se mencionaba con anterioridad, Internet cada vez está ganando más terreno a la televisión convencional debido, en gran medida, a las ventajas inherentes al visionado en diferido, ya que el programa puede verse con total flexibilidad tanto temporal como espacial. La televisión requiere el directo y el estar pendiente de la

parrilla de programación de la cadena, mientras que con Internet se puede descargar y verlo en cualquier otro momento. Además, el ordenador, tablet o ipad, son mucho más ligeros, lo que conlleva más facilidad para transportarlo, y por tanto, el visionado se puede efectuar en cualquier lugar, aunque esto suponga una limitación en el aspecto inherente que tenía antaño la televisión, de agrupar a la familia en torno a la pantalla, algo que en estos días casi ha desaparecido en muchos hogares.

Las series de televisión, por su parte, sean nacionales o internacionales, enganchan al telespectador, quien se aficiona con sus protagonistas e incluso les toma cariño, llegando al punto de esperar en algunos casos ansiosos el final de algunas de ellas. Series míticas internacionales como *Dinastía* o *El equipo A*, o nacionales como *Verano Azul* forman parte de nuestro sustrato cultural y, por tanto, de nuestro bagaje sociocultural³.

Se da el caso de que, según un estudio de Núñez, Benítez y Liébana (2005) sobre la televisión, el desarrollo y el lenguaje en adolescentes ceutíes, los programas de televisión que más gustan al público juvenil son las series de televisión. Esto se debe a la función cultural y socializadora de la televisión, y en particular de las series, haciendo que formen parte de las conversaciones cotidianas. Además, las formas de hablar, vestirse o comportarse de los personajes repercuten, y de alguna medida sustituyen, a la vida real del público juvenil. Por lo que los mensajes de la televisión contribuyen tanto a la construcción de la identidad personal, como a la adquisición de un conocimiento compartido, así como de consenso social.

En el estudio realizado por Medrano *et al.* (2010) sobre los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión según el sexo y la edad, las series de televisión también priman, independientemente de estos parámetros.

En cuanto al apoyo de las series para elaborar una reflexión sobre la (des)cortesía o que sirvan de pretexto para la didáctica de esta, aunque no se haya usado con demasiada frecuencia, ya que prioritariamente se suele recurrir al cine, se pueden enunciar algunos precedentes. Entre ellos, se encuentra el estudio realizado por Gómez

³ Por ejemplo, cuando se mencionan a algunos de los personajes de *Verano Azul*, como *Chanquete*, cualquier español de mediana edad podría saber de quien se está hablando sin tener que utilizar una descripción, e incluso asociar a este una serie de sensaciones, las cuales, a su vez, suelen ser compartidas por la mayoría de los españoles coetáneos.

Sánchez (2005) a través del análisis de tres secuencias similares (una cena en familia) en tres series de televisión diferentes (*Los Serrano*, *Aquí no hay quien viva* y *Cuéntame cómo pasó*) en las que se observa la negociación de la imagen en los grupos familiares, y por lo tanto, el empleo de cortesía o descortesía entre sus miembros. Al igual que, afín a nuestro objeto de estudio, es el trabajo de García Rodríguez (2011) para el uso del imperativo. Sin embargo, solo Suárez Hernández (2011) utiliza las series de televisión y las lleva a la clase, pero su estudio se centra en el análisis de los rasgos coloquiales y no en la cortesía.

El uso del cine en la didáctica está mucho más extendido, al igual que los estudios que ponen en relación el cine y la (des)cortesía. Este es el caso del trabajo realizado por Monjour (2006b) en el que utiliza los diálogos de la película *Barrio* (1998) de Fernando León de Aranoa para analizar el empleo de los "tacos" entre los personajes del largometraje. La mayoría de las veces vienen utilizados con una relación de solidaridad y familiaridad entre los miembros del grupo⁴, sobre todo entre adolescentes, como parte de un proceso de intensificación que caracteriza a la conversación coloquial; sin embargo, como apunta este autor, serán los matices los que incidan a la hora de transformar el taco de un vocativo amistoso a un insulto grave.

Monjour (2006b) destaca en este estudio el valor del cine contemporáneo como fuente para entender o acercarse a la pragmalingüística cultural del idioma que se está estudiando, ya que a través de los diálogos el cine con vocación realista contemporáneo muestra una realidad no solo lingüística sino pragmática de una parte de la sociedad española.

Otro aspecto para tener en cuenta es el señalado por el mismo autor cuando afirma que los medios audiovisuales suponen un elemento muy importante a la hora del desarrollo de las variedades lingüísticas (como el lenguaje juvenil característico de los protagonistas de *Barrio*) funcionando como receptores y multiplicadores.

Monjour (2006a) también utiliza el cine, esta vez las películas de Pedro Almodóvar, para concluir que los españoles son más directos que los alemanes cuando realizan actos exhortativos a través de un estudio comparativo en el que recurre a los diálogos originales y los doblados como instrumentos de trabajo.

⁴ Como mencionado en anterioridad, Zimmerman (2003) los enmarca dentro de la *anticortesía*.

De hecho, a pesar de que la oralidad dentro de la televisión y el cine frecuentemente no parece tener un carácter espontáneo sino escenificado, es decir, el cine o la televisión aportan muestras "semiauténticas", siempre y cuando estas provengan de películas o series contemporáneas que intenten mostrar veracidad o realismo en sus diálogos. En este caso, para los profesores estas muestras resultan de utilidad, ya que acercan la calle al aula sin que se tenga que apelar a los diálogos artificiales e inventados fuera de un contexto que podría ser real. Además, recurriendo a este tipo de material, los estudiantes pueden escuchar fragmentos acompañados del texto escrito, lo que les ayuda a la comprensión, sobre todo si se ofrecen en contemporáneo con el visionado como sucede con los subtítulos, como subraya Talaván (2012). Esto se puede hacer porque en los medios de comunicación los diálogos respetan una oralidad prefijada.

Al igual que el realizado por Monjour (2006b), existen otros estudios sobre la (des)cortesía en los que se utilizan muestras de formatos audiovisuales, como por ejemplo, el realizado por Gregori-Signes (2005) sobre la descortesía en el discurso televisivo de los dibujos animados de la serie *South Park*. Cabe destacar que esta autora se centra en el análisis de la descortesía que los personajes de esta serie utilizan hacia una comunidad o grupo social. Parte de la base de que el lenguaje supone un fenómeno social a través del cual se expresan los valores y creencias de los grupos sociales establecidos, y el cual se va modificando o modelando con el tiempo o las modas. Las interacciones que se realizan a través de la televisión, suelen considerarse pasivas, ya que no afectan directamente al telespectador. Sin embargo, en esta serie se puede apreciar el valor que están llegando a tener los medios de comunicación, ya que los protagonistas llegan a afectar con sus diálogos ofensivos a ciertas comunidades, las cuales se sienten aludidas, haciendo que la interacción a través de la televisión pueda considerarse en cierto sentido una auténtica interacción "real". De hecho, esta autora aboga por promover una educación mediática destinada a todos los públicos para que estos programas, o la televisión en general, sea considerada exclusivamente como entretenimiento y limitar, así, las consecuencias que pueda tener en la sociedad.

Al uso del cine para la didáctica, se le han añadido las aportaciones realizadas por los nuevos instrumentos de socialización virtual, como es Twitter, e-mail, Facebook, etcétera, que han modificado en cierto sentido la forma de interactuar entre

las personas y, por tanto, la socialización, lo cual no ha pasado inadvertido para los estudiosos del lenguaje.

Poco a poco han ido haciendo mella en los incipientes estudios enmarcados en el análisis del discurso, aunque no concretamente en la didáctica, los mensajes de (des)cortesía que aparecen en dichos medios, como cabe apuntar el de Ruiz Pérez (2012) sobre la descortesía en los medios de comunicación escritos; pero siguiendo con la comunicación virtual, merece la pena señalar el estudio de Díaz Pérez (2012) sobre los actos de habla hostiles en chats como Twitter, el de cibercortesía de Mariottini (2008) o la descortesía en Facebook de Vivas Márquez y Ridaó (2015).

Volviendo a las series de televisión y su aplicación didáctica, se debería de considerar primero, como explica Littlewood (1998)⁵ en su libro sobre la enseñanza comunicativa de idiomas, que efectivamente existen algunas limitaciones a la hora de realizar actividades en el aula, las cuales pasan por la necesidad que tienen los estudiantes de enfrentarse hacia ciertas situaciones, satisfacer una variedad extensa de necesidades comunicativas e, incluso, interactuar en determinados acontecimientos de la vida cotidiana, competir en condiciones de igualdad por los turnos de palabra o implicarse en diferentes tipos de relaciones sociales para los que serán apropiadas diferentes clases de lenguaje.

Sin embargo, no pueden considerarse límites si se utilizan los recursos adecuados, que, según el criterio que sigue esta tesis doctoral, pueden encontrarse en los diálogos de las series de televisión; ya que, como indicaba Littlewood (1998), lo más parecido al lenguaje exterior de cada día, se puede extraer de la televisión. De esta, algunas de las series que muestran fragmentos de vida cotidiana pueden resultar al profesor un útil recurso para la práctica diaria, ya que de ellas no solo se pueden obtener diferentes acentos, velocidades en el discurso, diversos tipos de complejidad lingüística y nivel de formalidad, sino contar con un amplio abanico de situaciones diversas que pueden abrir una ventana a la pragmática sociocultural española.

A través de las secuencias de televisión se puede incentivar la naturaleza activa de la comprensión oral, como enuncia Littlewood (1998), reformular y valorar informaciones, así como transferirlas. Solo dependerá de las ganas del profesor y del uso que le dé a estos recursos, ya que simplemente reproducir el video, como se

⁵ Esta tesis sigue la versión en castellano datada en el 1998, pero la original es de 1981.

mencionaba anteriormente, no basta puesto que detrás tiene que estar la finalidad educativa, que determina el porqué de la importancia de ese fragmento y lo que se pretende didácticamente de él.

Gracias a este tipo de actividades, como abogaba este autor, se puede fomentar la aptitud crítica del aprendiz para que decida por sí mismo lo que cree más adecuado, sin que el enseñante le diagnostique de antemano lo que está bien o lo que está mal, ya que socialmente hablando no existe la dualidad blanco o negro, sino que existe la flexibilidad y la gama de grises entre una opción y la otra.

Por otro lado, en su estudio sobre el cortometraje como recurso didáctico, Vivas Márquez (2009) considera que el cine resulta un recurso motivador y atractivo para los alumnos, así como algo cercano y familiar, muestra secuencias comunicativas reales y, además, ayuda a compensar las limitaciones lingüísticas de los aprendices, dando la posibilidad de atender al desarrollo de competencias pragmáticas; también proporciona, como se ha mencionado anteriormente, un vehículo eficaz de contenidos culturales y socioculturales, así como una buena excusa para trabajar con aspectos interculturales en el aula.

Igualmente, la autora menciona que este tipo de material favorece el actual enfoque de enseñanza orientado a la acción conducente a un aprendizaje de la lengua dentro de un contexto social más amplio que implica el desarrollo de competencias generales del individuo y la integración de las diferentes destrezas necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa. Por último, al ver la televisión, el estudiante pone en marcha una serie de mecanismos personales de asimilación e interpretación del contenido de la historia, como si esta se viese fuera del contexto del aula.

Para concluir, se puede decir que la televisión en general y las series podrían cumplir la misma función, no solo sirve como recurso didáctico, sino, citando a García Matilla (2002, p.32), “como filtro de la realidad, como un elemento más de socialización... y también como uno de los instrumentos más importantes que jamás han existido para crear consenso social, con gran potencial”.

Se trata de un arma de doble filo para la que los profesores, tanto de idiomas como los que no lo son, necesitan formación específica sobre su uso y manipulación, y una buena educación audiovisual; ya que, como apunta García Matilla (2002), puede

proporcionar a los docentes todos los inputs para que se ilusionen con este nuevo instrumento, sin que les conlleve una frustración, y para que sean conscientes de los aspectos positivos y negativos que tienen los medios de comunicación, así como para que sean facilitadores del aprendizaje, dando a sus alumnos las herramientas necesarias para la creatividad y el desarrollo de sus propias posibilidades expresivas. Por lo tanto, como señala García Mendoza (2005, p. 234) "la escuela debe educar en comunicación". No solo el estudiante de ELE sino también el aprendiz de lengua materna debe saber decodificar el lenguaje de la televisión, por lo que es necesario sensibilizar a los educadores de la importancia que tienen hoy en día los medios de comunicación y del valor que le dan los estudiantes para que puedan incorporarlos de forma útil en la enseñanza diaria.

PARTE II
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

LA PRAGMÁTICA Y LOS CONCEPTOS DE CORTESÍA QUE SUSTENTAN LA TESIS

4.1. LA PRAGMÁTICA COMO PIEDRA ANGULAR

El marco teórico enunciado en el primer capítulo ha servido de base no solo para encuadrar el concepto de cortesía dentro de la pragmática, sino para permitir discernir cuáles son las líneas guía de esta tesis.

La bibliografía de la cortesía, o como se viene denominando la (des)cortesía, cuando se incluye tanto cortesía como descortesía y cada una de las nomenclaturas relacionadas con ambos aspectos, pone de relieve la importancia de la pragmática como la piedra angular sobre la que se sustentan los estudios que se han llevado a cabo. Por tanto, también esta tesis comienza por ahí, ya que, como indicaba Hernández Flores (2002) en su investigación, resulta el marco apropiado para el estudio de la cortesía, puesto que se realiza por medio de la lengua en uso y con una finalidad, pues tiene en cuenta la relación que existe entre las personas, así como las circunstancias contextuales concretas.

En este sentido, primero los estudios de Reyes (1990, 2005), quien relacionaba directamente la lengua con los usuarios, y posteriormente los de Escandell Vidal (2007), quien enunciaba los principios que regulan el uso del lenguaje en comunicación, han ayudado a concretar qué entendemos por la pragmática¹, el porqué de la heterogeneidad

¹ Para una revisión sobre el nacimiento de la pragmática y su posterior desarrollo se puede consultar el capítulo de la obra de Portolés (2004), quien la sitúa en la primera mitad del siglo pasado y con Morris (1938) como precursor.

de las cuestiones tratadas y de los instrumentos teóricos empleados, y sobre todo, por qué sirve de sustento metodológico para las investigaciones, o como matiza Fuentes Rodríguez (2000), "de perspectiva de estudio", apoyando que los productos discursivos vienen condicionados por la situación en la que se encuentran tanto hablante como oyente. Portolés (2004), también considerándola perspectiva de estudio, sin embargo, especifica que la pragmática se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso. Siguiendo este argumento, explica que los profesores de idiomas han identificado *competencia comunicativa*² con *competencia pragmática*. Sin embargo, este autor considera necesario delimitar mejor ambos conceptos. La pragmática está más ligada al aspecto lingüístico de la lengua, sin menoscabar el sociocultural, y la comunicativa está más unida a los aspectos antropológicos o sociales más que a los lingüísticos³.

La pragmática como perspectiva de estudio en el lenguaje se encarga de poner en relación aquellos fenómenos que van más allá de lo puramente lingüístico pero que tienen que ver con el uso de lengua, en otras palabras, Portolés aboga por identificar la pragmática con la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso, siendo su clave la idea de elección.

Por tanto, existe una distancia entre lo que se quiere comunicar, es decir, lo que se piensa, y lo que se comunica a través de una expresión determinada. Se produce así un proceso de formulación o de elección de una fórmula lingüística concreta para comunicar algo⁴. Se trata así de tomar conciencia y poder reflexionar sobre el lenguaje. En palabras de Portolés (2004, p. 37), "la capacidad de una formulación específica en cada momento de la comunicación demuestra la conciencia que poseen los hablantes de cómo se usa su lengua, esto es, su pragmática".

Conocer las reglas gramaticales no es suficiente para hablar una lengua y comunicarse con ella, "es nuestra capacidad pragmática la que nos permite construir enunciados, es decir, textos que son parte de redes de textos, y nos permite interpretar los enunciados ajenos", según Reyes (2003, p. 24); y en el caso concreto de los

² Para más información sobre la competencia comunicativa y su relación con la cortesía se puede consultar el capítulo 2 de esta tesis.

³ Consúltese el ejemplo introducido por Portolés (2004, p. 25) sobre el discurso de Navidad del Rey D. Juan Carlos.

⁴ Algo que para Portolés se identifica con la *conciencia metapragmática*. Para más información sobre el tema se puede consultar el capítulo 2 de Portolés (2004).

estudiantes de ELE será la pragmática la que les permita interactuar de forma adecuada con interlocutores nativos. Algo que comparte plenamente Fuentes Rodríguez (2010) cuando afirma que debemos conocer los medios que posee cada sociedad y cada lengua para dominar las relaciones sociales, como una forma de entrar en contacto con esa comunidad y poder interactuar con los componentes de esta.

La cortesía debe ser tratada a partir de la pragmática porque afecta a la conversación y, por lo tanto, al intercambio comunicativo. En cada conversación reinterpretamos la cortesía, es decir, decidimos cuánta cortesía queremos utilizar. Para Fuentes Rodríguez (2010) hay una zona de inflexión donde no se produce cortesía o descortesía, al igual que no existe un enunciado que sea de por sí cortés o descortés, sino que es a través de la evaluación de dicha conducta o de ese enunciado el que determina si se trata de cortesía o no, y esa evaluación se realiza a través de la pragmática.

Escandell Vidal (2007, p. 16) prefiere definir el concepto de pragmática a través del objetivo central de esta:

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario.

Por tanto, la pragmática tiene en cuenta nociones como el emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo. Además, para Escandell Vidal (2007) existen tres elementos que solamente pueden ser tratados a partir de la pragmática como son: el significado no convencional, la relación entre sintaxis y contexto, y la referencia o la deixis.

En primer lugar, en cuanto al *significado no convencional*, normalmente se establece una asociación entre el significante y el significado a través de una convención social y arbitraria. Además, se seleccionan o se eligen las representaciones fonológicas que se corresponden con el contenido semántico. Sin embargo, en la vida cotidiana, las palabras suelen tener valores diferentes, no solo el asignado por el código, sino que muchas veces lo que se dice no tiene una correspondencia directa con lo que se quiere expresar. Es así que para que la interpretación sea correcta se tengan que tener en cuenta factores como la situación o el interlocutor.

A pesar de que se disponga de estos elementos, en muchas ocasiones resulta necesario conocer el entorno para ser capaz de interpretar de forma adecuada el mensaje. Por tanto, en la reflexión que realiza sobre la relevancia de la pragmática, Escandell Vidal (2007) sobre este punto afirma que "la idea de que la lengua en la comunicación funciona como un código no es del todo adecuada" (2007, p. 19), ya que se le debe atribuir el mérito a las *inferencias*, de las cuales se avale interlocutor para poder descifrar adecuadamente el mensaje en un intercambio comunicativo.

En segundo lugar, al referirse a la relación entre *sintaxis y contexto*, esta autora resalta que incluso algunos aspectos típicamente gramaticales, como el orden de las palabras, están determinados por factores de tipo contextual o situacional, sobre todo a la hora de proporcionar información nueva a la ya compartida por los interlocutores; por lo que valerse solo de la gramática no resulta suficiente, ya que se utiliza la pragmática para poder entender el porqué el interlocutor ha elegido esa opción dentro de las muchas variables.

Por último, el uso de la *referencia y la deixis*, para Escandell Vidal (2007), cobra un papel importante a la hora de determinar el porqué de la pragmática, ya que un gran número de enunciados se valen de los factores extralingüísticos⁵ para configurar el acto comunicativo; es siempre gracias a la pragmática a través de la cual, reconociendo el valor otorgado a cada uno de estos factores, se logran interpretar de forma adecuada dichos enunciados.

En definitiva, siguiendo con las aportaciones de esta autora, la distancia entre lo que se dice literalmente y lo que se quiso decir; la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación; así como la asignación correcta del referente como algo previo para la comprensión total de los enunciados, solo se pueden interpretar correctamente si se adopta una visión pragmática.

Bajo la óptica de la pragmática, la cortesía viene entendida como un conjunto de normas sociales que forman parte del aprendizaje, no solo de una lengua, sino también de una cultura; como viene ejemplificado por Escandell Vidal (2007) con anécdotas

⁵ Escandell Vidal (2007, p. 41) considera que la pragmática se ocupa del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, entendido como el estudio de todos aquellos aspectos del significado que, por depender de factores extralingüísticos quedan fuera del ámbito de la teoría semántica.

provenientes de la cultura árabe del desierto o la cultura oriental respecto a la occidental⁶.

Para esta autora, la cortesía forma parte de un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar conflictos que pueden surgir durante la comunicación o una estrategia para poder mantener buenas relaciones.

4.2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA PRAGMÁTICA COMO GUÍA PARA PRODUCIR E INTERPRETAR LA ACTUACIÓN COMUNICATIVA DEL ESTUDIANTE DE ELE

En cuanto al *concepto de competencia pragmática*, se trata de una cierta clase de conocimiento sobre la lengua en uso o pautas interiorizadas por este a través de las cuales el hablante guía su actuación comunicativa, no solo durante la producción, sino también para la interpretación. Es en este último aspecto, donde dicha interpretación no está sujeta a un código convencional, sino que es fruto de un compendio que trata de sacar el máximo partido a las informaciones de que se dispone, no pudiendo realizarse por tanto un modelo a priori.

Las capacidades que integran la competencia pueden agruparse en las relacionadas con el conocimiento del código, por un lado; y las del conocimiento compartido de aspectos culturales, por el otro. Siendo estos últimos adquiridos por socialización, no se puede preestablecer un modelo de conducta.

A la hora de hablar de las inferencias conviene puntualizar, como refiere Escandell Vidal (2007), que se trata de una capacidad inherente al ser humano. Será a través de la competencia pragmática la que le permita al interlocutor dentro del intercambio comunicativo recurrir a ellas, basándose en sus conocimientos del código y de los aspectos socioculturales de que dispone.

Siguiendo con la concepción inferencial de la comunicación, Portolés (2004) matiza que solo se puede explicar si se tiene en cuenta el *contexto*, asegurando que se

⁶ Véanse las anécdotas, por un lado, del rico árabe del desierto, quien ofrece una suculenta cena para su invitado occidental, y este se deshace en cumplidos, lo que desagrade al árabe ofreciendo una nueva cena, ya que en la cultura arábiga es signo de que lo preparado no es del agrado del huésped si este último realiza cumplidos; por otro lado, en la cultura japonesa cuando se realiza un regalo, el que lo ofrece, lo minusvalora de tal manera, resaltando incluso las cualidades negativas de tal regalo; algo que para un occidental resulta chocante (Escandell Vidal, 2007).

trata de un proceso mental y lo forman un conjunto de suposiciones, que se encuentran en nuestra memoria o que se crean en el momento de la comunicación, pero que permiten la comprensión de un enunciado.

A la primera de estas suposiciones, Searle (1985) la ha denominado *trasfondo (background)*. Son aquellas suposiciones tan fundamentales que no muestran intención. no están presentes en nuestras creencias, deseos o temores, es decir, en nuestros estados mentales intencionales. El trasfondo profundo es común a todas las culturas, pero existe también el *fundamento compartido*, el cual, acuñado por Clark (1996), es el que se comparte solo con ciertas personas y no con otras.

Para Portolés (2004) y Escandell Vidal (1995) la cortesía forma parte de los fundamentos compartidos, ya que se debe concebir como un conocimiento que pertenece a nuestra memoria a largo plazo. Sabemos lo que se espera de nosotros en cada situación social, representando un determinado *papel o rol*, como explicaba Goffman (1967) y creamos una representación de nosotros mismos que mostramos a los demás en cada uno de estos roles a través de la *imagen*, también acuñada por Goffman y utilizada en numerosas ocasiones en la literatura sobre la (des)cortesía.

En cuanto a la idea del contexto, cabe introducir conceptos como el de *entorno cognitivo* de Sperber y Wilson (1986), el cual está formado por los hechos mentales que le son manifiestos, es decir, por los hechos que se pueden constituir en la mente y cuya representación puede ser aceptada como verdadera o probablemente verdadera; y el concepto de *índices de contextualización*, de Gumperz (1982), el cual viene propuesto para denominar los distintos elementos lingüísticos o no lingüísticos que sirven para construir el contexto en una situación determinada y que influyen en cómo se comprende el mensaje, además son necesarios para que los hablantes interpreten adecuadamente el discurso y actúen en consecuencia. Algunos de ellos son la prosodia, los elementos paralingüísticos, la elección del código y la de la forma léxica o de ciertas fórmulas.

4.3. EL REFERENTE SOCIOCULTURAL EN LOS ESTUDIOS DE (DES)CORTESÍA

A la hora de abordar la (des)cortesía⁷, siguiendo el esquema trazado por los diversos estudios que la han tratado, la teoría que sin duda ha tenido más repercusiones ha sido la elaborada por Brown y Levinson (1987), quienes, partiendo de las aportaciones sobre *la imagen* de Goffman (1967), relacionan la cortesía con la necesidad de imagen social del destinatario, pero sin considerar la del hablante. Aunque en la actualidad esta idea viene superada, pues se tiende a la búsqueda del equilibrio entre ambas imágenes, tanto la del hablante como la del destinatario. Por tanto, a la hora de expresarse resulta imprescindible conocer el marco cultural de los hablantes para determinar su comportamiento comunicativo, así como considerar su propia imagen. Algo que para los alumnos de ELE puede inducir al fallo pragmático si estos carecen de los elementos necesarios que van más allá de los meramente gramaticales o lingüísticos. Como señala Fernández (1998, p. 126) a la hora de hablar de la descortesía o inadecuación pragmática en la clase de ELE: “en la presentación, sistematización y práctica de funciones comunicativas suele faltar la explicitación del componente cultural que completaría la instrucción necesaria para un no-nativo, que es dejado tácitamente en manos del buen criterio del profesor”.

La pragmática, según Escavy (2008), debe tener en cuenta componentes de naturaleza tanto social como cultural, para lo cual, todo lo que pudiera situarse en el ámbito de la actuación exclusiva del hablante, con el fin de cooperar con el oyente, debe ser completado con la actividad interpretadora del oyente para cooperar con el intento del hablante, y en medio de ambos un enunciado en un entorno cultural determinado.

Escavy (2008) a la hora de mencionar la cortesía pone en relación tres parámetros motivados socioculturalmente: *coherencia*, *cortesía* y *compromiso*, y en los cuales se anclan los enunciados. Los hablantes son coherentes con lo que la sociedad espera de ellos, son corteses evitando la confrontación y se comprometen con los destinatarios al tener presentes los sentimientos, actitudes e incluso los prejuicios de sus interlocutores.

⁷ Para ampliar la información se puede consultar el capítulo 1 de esta tesis.

Vistas las repercusiones que ha tenido la perspectiva del estudio de la comunicación lingüística según el contexto cultural, abogada por Blum-Kulka (1997), esta nos ha llevado por el camino trazado por los estudiosos que, aun estimando la teoría sobre la cortesía introducida por Brown y Levinson (1987), consideran que esta deba ser revisada, ya que no cumple el requisito de universalidad, y apuestan por una cortesía condicionada por la cultura.

Entre estos estudiosos se encuentra Bravo, precursora del grupo EDICE (Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español), quien, desde Estocolmo, intenta consolidar la línea sociopragmática del estudio de la cortesía.

4.4. UNA METODOLOGÍA SOCIOPRAGMÁTICA QUE INTEGRA ASPECTOS PRAGMALINGÜÍSTICOS Y DE LINGÜÍSTICA ETNOLÓGICA

Una vez superado el dilema de la universalidad, en la actualidad, dentro del estudio de la cortesía española, además de la corriente metodológica sociopragmática o de la etnopragmática –basada en las premisas socioculturales que condicionan la cortesía–, se encuentra también la lingüística pragmática, la cual relega a segundo plano lo social para centrarse en el punto de vista lingüístico, versión española postulada por Haverkate (1994) a través de la teoría de los actos de habla.

Por tanto, existen dos puntos de partida para el análisis: el que se basa en el repertorio de formas corteses que pueden ser aisladas de su contexto de uso y el que depende del contexto en el que se formule.

En esta tesis, la autora apuesta por la visión integradora sugerida por Brenes Peña (2009), aunque en este caso se parte de la metodología sociopragmática para introducir, en ciertos casos, aspectos pragmalingüísticos que resultan relevantes desde el punto de vista didáctico. Por ejemplo, en la confección de las fichas de trabajo se han seleccionado en primer lugar aspectos lingüísticos, más fácilmente identificables por los alumnos, para posteriormente adentrarse en aspectos menos evidentes, como algunos extralingüísticos, y finalmente hacer hincapié en la relevancia del aspecto social en el uso de la cortesía.

Brenes Peña realiza una acertada disertación sobre las dos líneas de investigación, exponiendo que “ambas conviven actualmente en el estudio de este

fenómeno, dando lugar a dos versiones distintas de la misma realidad” (Brenes Peña, 2009, p. 108), por lo que no se trata de aunar, sino de apostar por incorporar los avances que resulten relevantes realizados por ambas perspectivas. Esta autora se posiciona en la pragmalingüística, pero recurre a la pragmática social cuando su investigación así lo requiere, por ejemplo, en el uso de los test de hábitos sociales.

Igual postula Müller (2006) al abogar por el *polo interactivo*, es decir, al integrar el aspecto sociolingüístico sin renunciar totalmente a la descripción del inventario de formas, haciendo que la selección de una posición no excluya automáticamente a la otra. Por tanto, apuesta por el estudio de la *cortesía conversacional*, más que por la verbal, seguida por Haverkate (1994), entre otros. El análisis no recae solo en el acto de habla en sí, como unidad analítica, sino que depende de la conversación y de su contexto situacional. Esto es así que la cortesía conversacional "depende de los medios lingüísticos disponibles en el lenguaje utilizado, de las estructuras de la conversación y del equilibrio social entre los interlocutores. Depende también del contexto más amplio o macro-social del uso del lenguaje" (Müller, 2006, p. 167).

Según este autor, las características del *valor secuencial o social*, es decir, del momento y del contexto en el que nos encontremos, incluye no solo un par adyacente sino otros aspectos sociales que regulan su equilibrio, por lo que no se puede decidir de antemano cuáles serán las fórmulas utilizadas por los interlocutores, sino simplemente prever dentro del inventario de formas, de un contexto de uso y de la estrategia personal que adopte el interlocutor. Dicho valor secuencial consiste en el potencial de ciertas actividades de dar lugar a otras actividades específicas y, como consecuencia, abrir otras secuencias.

También Barros García (2011) apuesta por aunar ambos enfoques para el estudio de la actividad cortés valorizadora en la conversación coloquial española, cuando dice que acercarse desde los aspectos a la (des)cortesía “significa estudiar las formas españolas para la expresión de cortesía como hecho social y como estrategia para lograr una meta comunicativa” (p. 29). Sin embargo, ella sigue utilizando la idea de cortesía verbal y no conversacional.

Por otro lado, se ha considerado el concepto de *lingüística etnológica*, recordada en un artículo por Nowikow (2006), quien explica que este concepto ha sido concebido tomando como punto de partida los estudios de Hall (1959, 1976), con el *modelo*

contextual, el cual pretende explicar cómo afecta el contexto, la administración del tiempo y el espacio en la comunicación intercultural, por un lado, y las teorías de Wierzbicka (1991, 1996 y 1999) y Escandell Vidal (1995), por el otro.

A través de la lingüística etnológica se estudia la relación entre los medios de expresión lingüísticos y las normas culturales que regulan el comportamiento social de los hablantes, es decir, tanto socioculturales como pragmalingüísticos, ya que se tienen en cuenta factores de índole cultural, aquellos inherentes a una comunidad social, y por último, los que forman parte de determinados actos de habla.

4.5. EL REFERENTE DE LA CORTESÍA COMUNICATIVA Y OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS

Por otro lado, el hecho de utilizar el formato televisivo y la aplicación didáctica ha condicionado la elección dentro de esta tesis, haciendo que se priorice el aspecto comunicativo de la lengua. Por tanto, no solo se asumen aspectos de la cortesía lingüística convencional, como es el uso del tú y del usted, recordado por autores como Sánchez Lobato (2009), sino que se parte del concepto de **cortesía comunicativa** de Bravo (2004a), quien admite que el análisis de la cortesía debe relacionarse directamente con la comunicación, es decir, teniendo en cuenta un *conjunto de conocimientos socioculturales* para interpretar de forma adecuada la situación en la que se produce el fenómeno de la cortesía. Por ello, se han analizado las secuencias con una contextualización de fondo y contemplando tanto la comunicación verbal como la no verbal.

Al igual que a la hora de identificar las variables dentro de las secuencias, se han tenido en cuenta los conceptos mencionados por autores como Briz (2004, 2005) o Fuentes Rodríguez (2010), entre otros, de *cortesía ritual*, por un lado, como las rutinas fijadas a priori por la sociedad; y las variables de *cortesía estratégica*, por el otro, las cuales dependen de otros factores más subjetivos como puede ser la personalidad del propio interlocutor o el contexto de uso.

Para estudiar los **conocimientos socioculturales**, dentro del análisis de las series de televisión, se ha tenido en cuenta a Guillén Díaz (2004), quien, en su capítulo destinado a los conocimientos culturales en la obra mencionada de Sánchez Lobato y

Santos Gargallo (2004), concluye que en el saber sociocultural no se trata de que el alumno almacene conocimientos que luego debe reproducir sin más, por lo que una recopilación sería suficiente, sino que debe interpretar y construir en una interacción social que puede llevarse a cabo con nativos o aprendices de L2 o LE. Por lo que esa interiorización que se produce incide con su propia cultura, es decir, con la materna, al ponerse en contacto con la lengua que se está intentando aprender.

Por tanto, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no están orientados a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, sino que sepan decodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales. Para que sepan decodificarlos y comprenderlos, Guillén Díaz (2004) enumera una serie de mecanismos para detectar elementos culturales y socioculturales en el aula como es a través de los errores sociopragmáticos, buscando información en los actos de habla, o detectando el componente en actividades contextualizadas. Lo cual da sentido a nuestro estudio, ya que la cortesía, como componente sociocultural, ha sido detectada en las series de televisión.

Además de un adecuado conocimiento sociocultural, como explicaba Bravo (2005), el interlocutor debe poseer esa racionalidad que resulta inherente a la cortesía, que según Haverkate (1994) se identifica con el balance coste-beneficio, por lo que el interlocutor busca en la conversación un equilibrio entre el coste verbal y el beneficio interactivo. La relación cortés del acto del habla viene determinada por tres elementos: distancia, poder y grado de imposición.

Sin embargo, en este aspecto se ha tenido presente el estudio de Ardila (2003) quien, en su análisis sobre las **variables sociopragmáticas de contextualización y los niveles de concreción de la cortesía** en castellano e inglés, determina que, en líneas generales, los principales, es decir, los más recurrentes factores de incidencia en el nivel de cortesía de los hablantes en la actualidad son el poder y la edad. Aunque el poder haya ido también perdiendo relevancia en épocas recientes debido al impulso de la clase media y de las sociedades más democráticas, por lo que según este autor, cabe conceder, por tanto, mayor atención a los índices de subjetividad, es decir, a la variable

sociopragmática de contextualización de la cortesía que viene directamente ligada a la idiosincrasia del hablante, estrechamente relacionada a la calidad cívica.

Ardila determina tres niveles de concreción de la cortesía, alguno de los cuales se han tenido en cuenta en este estudio: en primer lugar, se halla el universal y propio de una civilización, que ha sido obviado por carecer de especial relevancia para este trabajo; el segundo, el cultural, es decir, característico de la cultura española como es el uso de determinados saludos o el caso del camarero del bar de "La Unión" –en una de las series analizadas que se verán más adelante–, en el que no se le suele pedir “por favor” o “dar las gracias” porque los personajes son clientes habituales, acción típicamente española y no presente en otras culturas; y un tercero, el nivel idiosincrático, es decir, el que viene definido por la personalidad del hablante, como ocurre en la serie "Unidad Central Operativa", en el que el protagonista, el Capitán Sierra, se salta el protocolo jerárquico propio de la Guardia Civil porque su carácter así se lo pide.

La caracterización del personaje viene directamente relacionada con la *imagen* que se quiere transmitir en dicho intercambio comunicativo y con el *rol social*, que utiliza en ese momento. El rol consiste, según Goffman (1967), en la conducta que desempeña un individuo de acuerdo con la posición relativa que tiene con respecto a otro individuo con el cual forma un conjunto de roles en situaciones sociales cara a cara, por ejemplo, un padre no se comporta igual delante de sus hijos que en su trabajo, depende de la actividad social que prima en ese momento.

A la hora del análisis de las series de televisión, efectivamente se han tenido en cuenta tanto el contexto sociocultural como el contexto situacional y el cotexto en el que viene realizada esa secuencia, siguiendo en todo momento tanto los códigos verbales como los no verbales, ya que, en palabras de Reyes (2005, p. 99) “ las normas de cortesía inciden directamente en las elecciones lingüísticas: entonación, formas de tratamiento, tiempos verbales, técnicas narrativas”.

Desde el punto de vista didáctico, se ha incidido en la interpretación de la situación para evitar el fallo pragmático y en la capacidad de producción propia e individual de los alumnos quienes aportan en sus interacciones su propia idiosincrasia y *background* de hablantes interculturales. Para esto, se han estudiado parámetros como

cortesía codificada y *cortesía interpretada*, mencionados en el primer capítulo de esta tesis a partir de los estudios de Briz (2004).

Para resumir, se ha intentado identificar la cortesía, al igual que en su momento lo hizo Hernández Flores (2002), siguiendo criterios que provienen de la pragmática como son los lingüísticos, paralingüísticos, no lingüísticos, características de la interacción y del contexto, así como la situación física, personal y las condiciones sociales y culturales. Todos ellos se han considerado a la hora de realizar el análisis y la preparación del material didáctico que se ha ofrecido a los aprendices de ELE. Para esto, no solo se ha recurrido a la literatura sobre la cortesía, sino que se ha procedido a realizar un reducido estudio antropológico para el que nos hemos servido de una serie de cuestionarios destinados a los discentes y de considerar nuestro propio criterio, no solo como investigadora, sino como hablante española y, por tanto, socioculturalmente competente.

CAPÍTULO 5

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

5.1. OBJETIVOS

En esta tesis, como se ha señalado previamente en la introducción, se han analizado las series de televisión teniendo en cuenta las secuencias de cortesía para poder elaborar a partir de estas un material que sirva de recurso o herramienta para el profesorado de ELE, el cual aborde la cortesía en sus diferentes aspectos.

Por lo tanto, a la hora de desarrollar el trabajo empírico de esta investigación se ha dividido en dos partes. En primer lugar, se ha comprobado la existencia de “secuencias de cortesía” en las series de televisión española descargables por completo en Internet. El principal objetivo de esta fase ha sido, primero verificar la existencia de esas secuencias para, a continuación, analizarlas teniendo en cuenta la situación comunicativa, y extraer de este modo ejemplos de los diferentes tipos de cortesía.

En este sentido, siguiendo el marco teórico anteriormente elaborado, se ha tenido en cuenta la importancia que cobra la televisión como instrumento para la educación en general, en cuanto a herramienta de uso común, motivadora y amena, y en particular, como utensilio para la selección de muestras auténticas (aunque hayan sido previamente elaboradas y no sean espontáneas, siguen un guión que intenta mostrar fragmentos de realidad sin que inicialmente hayan sido preparados para la didáctica). Además, se ha reconocido el valor didáctico de las nuevas tecnologías de la comunicación, en este caso Internet, como instrumento para recabar información y nuevos materiales que pueden ser llevados a la clase de ELE, permitiendo que el alumnado abra ventanas al mundo que está estudiando desde cualquier punto del espacio y en cualquier momento del día.

En segundo lugar, se ha elaborado el material didáctico a partir de dichas secuencias, es decir, se han utilizado ejemplos seleccionados de las series de televisión, y su posterior puesta en práctica en una clase de ELE. El principal objetivo de esta fase ha sido proporcionar un material didáctico para trabajar con la cortesía de las series de televisión y comprobar cuál es la actitud del alumnado con respecto a dicho material, sobre todo si le ha servido para mitigar el fallo pragmático en los diferentes contextos en los que tiene que usar e interpretar la cortesía.

Cabe señalar que, en esta parte, uno de los motivos que inducen a la elaboración de la tesis es el de constatar el valor de la cortesía como herramienta estratégica de la comunicación cotidiana, por lo que se intenta proporcionar al alumnado intercultural la logística adecuada que le permita adquirir seguridad a la hora de desenvolverse en un contexto real en el que se hable español.

Atendiendo a lo expuesto, se puede sintetizar en los siguientes objetivos:

- Verificar la existencia de “secuencias de cortesía” en las series de televisión española descargables por completo en Internet.
- Diseñar un material didáctico con el que trabajar la cortesía de las series de televisión.
- Comprobar cuál es la actitud del alumnado con respecto a la propuesta didáctica planteada.

5.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En la elaboración de esta tesis se han seguido las fases propias de la investigación científica enunciadas por Rodríguez y Valldeoriola (2009). En primer lugar, se ha identificado el área problemática y se ha realizado la revisión bibliográfica pertinente con la preparación del marco teórico. En este sentido, se adoptó una vertiente cualitativa, haciendo que la función de la bibliografía sea más comprensiva y menos prescriptiva, puesto que se trata de enmarcar el problema en la introducción del estudio, o “revisar” la bibliografía para seleccionar aquello que nos parezca más relevante a la hora de ilustrar la cortesía.

En segundo lugar, se ha planteado el problema y se individuaron los objetivos que se pretendían conseguir, diseñando posteriormente la investigación, eligiendo la

perspectiva metodológica, la muestra, escenario, técnicas para la recogida de datos y los instrumentos. Por último, se analizaron los datos y se realizó un informe de la investigación.

Las fases en las cuales se organizó el plan de trabajo son las siguientes:

1. *Fase inicial*. Diciembre 2011-noviembre 2012. Período de investigación bibliográfica. Elaboración del marco teórico en el cual se han incluido las teorías de cortesía comunicativa y, en concreto, una búsqueda literaria centrada en las nuevas tendencias en el análisis de las estrategias de cortesía. Por otro lado, se ha incluido un amplio recorrido sobre las metodologías didácticas para poder individuar cuál puede ser el mejor método para incluir la cortesía comunicativa en clase, sobre todo, la cortesía no convencionalizada.
2. *Fase de desarrollo*. Diciembre 2012-agosto 2013. En esta fase se ha procedido a la extracción de las muestras para transcribirlas y analizarlas (las secuencias de cortesía con las que se ha trabajado), la elaboración de la propuesta didáctica y su posterior puesta en práctica en el Departamento de Español de la Hebrew University de Jerusalén (Israel).
3. *Fase final*. Septiembre 2013-septiembre 2015. En esta última fase de la investigación se procedió al análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, es decir, la encuesta de hábitos sociales, que previamente se pasó a los alumnos/as participantes en la experiencia, la revisión de las grabaciones y el diario de la profesora. Igualmente, se tuvieron en cuenta los cuestionarios de autoevaluación y de evaluación general de la experiencia proporcionados por la profesora-investigadora. Según los resultados obtenidos se validaría o no la propuesta didáctica elaborada para el estudio de las estrategias de cortesía comunicativa en el aula con el alumnado fuera de España y se cotejarían sus resultados con los obtenidos en experiencias similares. Por último, se procedió a la redacción del documento de la tesis.

En la tabla siguiente se presenta el cronograma con las diferentes fases de nuestra investigación.

Tabla 3

Fases seguidas en el análisis de cortesía de las series de Televisión Española.

FASES	FECHAS	TAREAS REALIZADAS
FASE INICIAL	Diciembre 2011-noviembre 2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión del argumento de análisis. ▪ Revisión bibliográfica de la (des)cortesía, competencia sociocultural y medios de comunicación. ▪ Elaboración del esquema de trabajo y cronograma. ▪ Elaboración del marco teórico.
FASE DE DESARROLLO	Diciembre 2012-agosto 2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección de la muestra: series, capítulos, secuencias. ▪ Elaboración de la ficha del registro de observación. ▪ Complimentación de las fichas con la información seleccionada de cada uno de los capítulos. ▪ Análisis e interpretación de la información proporcionada por las fichas. ▪ Discusión de los resultados obtenidos. ▪ Elaboración del material didáctico. ▪ Distribución del test de hábitos sociales. ▪ Puesta en práctica del material. ▪ Trabajo con el diario de clase. ▪ Grabaciones de la clase. ▪ Autoevaluación por parte de los alumnos. ▪ Evaluación de la propuesta didáctica.
FASE FINAL	Septiembre 2013-septiembre 2015	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis e interpretación de la información proporcionada por el test de hábitos sociales. ▪ Análisis e interpretación de la información proporcionada por

		<p>el diario y las grabaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis e interpretación de la información proporcionada por los cuestionarios de autoevaluación y de la evaluación de la propuesta didáctica. ▪ Elaboración de las conclusiones. ▪ Redacción del documento final.
--	--	---

5.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.3.1. El análisis de las series de televisión

Una vez elaborado el marco teórico y perfilada la línea de investigación en cuanto a la cortesía se refiere, el siguiente punto de partida de esta tesis son las series de televisión, no solo por la repercusión que tiene el medio televisivo a la hora de motivar y llamar la atención del alumnado en general, sino porque aporta elementos atractivos, que se acercan al material auténtico, y que pueden ser de utilidad en la clase de ELE.

Por tanto, en esta primera fase del trabajo empírico se ha realizado un **estudio descriptivo** (considerando que la intención es describir una realidad en todos sus componentes principales) y **observacional** (permite observar los hechos como ocurren y sobre todo aquellos que le interesan y considera significativos el investigador. Se emplea básicamente para recolectar datos del comportamiento o conducta del sujeto o grupo de sujetos, hechos o fenómenos) que nos ha permitido clasificar y cuantificar la tipología de ejemplos de cortesía que se producen cotidianamente entre hablantes nativos a través de las series de televisión. Las ventajas de este método son, según Hurtado (2000):

- Proporciona una descripción más compleja del evento investigado.
- Propicia elementos inesperados que permiten apoyar hipótesis o descubrir aspectos relacionados.
- Permite analizar los eventos dentro de una visión global.

- Permite al investigador obtener directamente los datos de la realidad empírica sin intermediarios ni distorsiones de la información.
- Los hechos son percibidos directamente, sin ninguna clase de intermediación, es decir, tal y como se dan naturalmente.
- El evento, fenómeno o conducta se describe en el momento en que ocurre, independiente de cualquier otro elemento.
- Impone limitaciones al observador o investigador, con el fin de aumentar su precisión y objetividad, y así obtener información adecuada del fenómeno de interés. Presenta menos problemas en cuanto a la forma de registro.

5.3.1.1. Muestra del estudio

A través de este estudio se ha realizado un análisis descriptivo de las manifestaciones de cortesía más relevantes del español peninsular en las conversaciones de las series de televisión.

Para esto, se limitó la población a una muestra de series de televisión de actualidad (en el momento en el que se comenzó con la elaboración de la tesis), es decir, se recogieron fragmentos de las series de televisión española de producción propia que se emiten por la Red privilegiando, por un lado, las que muestran una España más actual, por lo que se han eludido las series históricas como *14 de Abril. La República*; *Amar en tiempos revueltos*; *Águila Roja*; *Cuéntame cómo pasó* o *La Señora*, porque reflejan un lenguaje y unos aspectos socioculturales lejanos a nuestros usos y costumbres actuales más cercanos a nosotros mismos; al igual que se prescindió de series como *Plutón BRB-Nero* y *Ciudad K*, por resultar demasiado fantásticas, ya que muestran una España futurista, irreal y poco plausible.

Por otro lado, se ha preferido acotar la muestra eliminando las miniseries de dos capítulos porque reducían demasiado el concepto de serial televisivo que se tiene en España como son *Clara Campoamor*; *El Bloke*; *El caso Wannikhof*; *Fago*; *La huella del crimen*; *Ojo por ojo*; *23F, el día más difícil del Rey*.

Además, se desistió del análisis de *Guante Blanco* y *Desaparecida*, por tratarse de las series que presentan similitudes con *Los misterios de Laura* y *Unidad Central Operativa* y resultaban poco representativas.

Por último, cabe señalar que se han seleccionado las series en las que los capítulos podían ser descargados íntegros y sin interrupciones de la web oficial de Radio Televisión Española en Internet para facilitar el visionado o la consulta en cualquier zona del planeta con conexión a la Red.

Las series analizadas son

- A. *Unidad Central Operativa.*
- B. *Herederos.*
- C. *Los misterios de Laura.*
- D. *Gran Reserva.*
- F. *Pelotas.*

5.3.1.2. Las variables utilizadas

A la hora de seleccionar las variables, se ha tenido en cuenta la visión de la cortesía con la que se quería trabajar y, por tanto, todos los aspectos que podían ser relevantes para el uso, codificación e interpretación de la cortesía por el alumnado en la clase de ELE. Por ello, según el primer apartado de este capítulo de la tesis, se ha intentado abarcar, en primer lugar, la cortesía lingüística, a través de la **teoría de los Actos de habla** respaldada por Haverkate (1994), y posteriormente seguida por otros autores como Fuentes Rodríguez (2000), quienes abogan por la teoría pragmalingüística; en segundo lugar, no se descarta la teoría sociopragmática, al contrario, la autora considera que la idea de la **cortesía comunicativa** introducida por Bravo (2004b, 2005) resulta ilustrativa para esta tesis, ya que se atiende a los contextos socioculturales compartidos por los hablantes y a la imagen social española que envuelve no solo el aspecto lingüístico y extralingüístico, sino a toda la comunicación.

Por tanto, las variables de estudio se han introducido en una ficha modelo que se ha ido cumplimentando con los elementos lingüísticos, paralingüísticos y los códigos no verbales que se producían en cada uno de los capítulos de las series.

Cada ficha que se ha ido elaborando contiene una letra que identifica la serie y otra con el número para designar al capítulo, por ejemplo, en el caso de *Pelotas*, la serie viene identificada con la letra "F" y el primer capítulo con el número "1".

De esta forma, las variables son

A. La primera variable considerada es la que hace referencia a los *elementos lingüísticos* que vienen utilizados en las conversaciones, con quién se utilizan y en qué contexto situacional y sociocultural, para averiguar después la frecuencia.

Entre ellos destacan:

- El *registro* que se utiliza, es decir, el pronombre personal que emplean los personajes (tú o usted), si recurren a un apodo u otro tipo de palabra que pueda denotar mayor o menor cortesía.
- Las *formas convencionalizadas de cortesía* como son los saludos y despedidas, dar el pésame o felicitar a alguien, alabanzas, cumplidos, las presentaciones, pedir perdón, ruegos y disculpas.
- Los *actos de habla expresivos*: la promesa y la invitación.
- Verificar si *los turnos de palabra* se respetan o no.
- La *cortesía valorizante*, tanto directa como indirecta.
- Las *estrategias de cortesía positiva*, como son las de índole empática y las denominadas *de persuasión coactiva*.
- *Otras estrategias de cortesía positiva*: repetición empática de las palabras del interlocutor, la referencia pseudoinclusiva y la referencia indirecta.
- El *uso de por favor*.
- El *uso de atenuadores*: uso de condicional o imperfecto de cortesía y otras estrategias relacionadas con la manipulación del contenido como eufemismos, disfemismos, litotes o ironía.

B. En cuanto a la comunicación no verbal:

- *Signos paralingüísticos*: el tono, el timbre, la cantidad, la intensidad o el tipo de voz, con particular atención al silencio y las interjecciones de cortesía.
- *Signos quinésicos*: los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.
- *Signos proxémicos*: el espacio, su estructuración y el uso que de él se hace.
- *Signos cronémicos*: el tiempo, su estructuración y su uso.

5.3.1.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En esta parte de la investigación se ha utilizado la técnica de la **observación estructurada**, ya que, siguiendo a Anguera (1989), proviene del enfoque cuantitativo y permite un estudio preciso de los patrones de comportamiento que previamente se han observado y medido. Esta técnica resulta más apropiada para estudios de investigación concluyentes y presenta menos problemas en cuanto a la forma de registro que otro tipo de técnicas.

Se ha realizado la observación del contenido de comunicaciones verbales y no verbales entre sujetos de forma no participativa pero estructurada previamente, es decir, se han clasificado, ordenado y relacionado los datos que posteriormente se estudiaron. Al estar la información estructurada, se ha podido cuantificar, debido a su homogeneidad, para conferir mayor grado de fiabilidad al trabajo.

Como punto de partida, se estableció una lista de rasgos tipo seleccionados del marco teórico, es decir, se decidió cuáles serían los puntos característicos de la cortesía en lengua española y en los que sería interesante hacer hincapié para llevarlos posteriormente a la clase de ELE. Ello dio paso a la realización de unas fichas de registro para el análisis de cada uno de los capítulos seleccionados¹.

Dentro de estos, se subdividieron secuencias según el contexto en el cual se realizaba la situación comunicativa y sus personajes, identificando en cada momento el tiempo en el que se desarrollaba y su duración.

Antes de proceder a la aplicación del modelo de registro de observación, este superó un juicio de expertos en análisis de la comunicación oral, lo que le otorgó una validez suficiente para tomarlo como instrumento de recogida de la información proporcionada por los fragmentos televisivos.

5.3.1.4. El procedimiento de recogida de información

A la hora de recoger la información se prefirió visionar los cinco primeros capítulos de cada serie para poder extraer los datos necesarios con el fin de completar las fichas que conforman el registro de observación.

Primero, se hizo una visión general de las series, procediendo después al visionado de los primeros capítulos de cada una de ellas para ir cumplimentando la

¹ Puede consultarse el anexo IV.

primera ficha, que sirvió de modelo para el resto de los capítulos. En concreto se han rellenado dos capítulos de cada serie, coincidiendo estos entre los cinco primeros de cada una de ellas. Se ha realizado la observación al tiempo que se transcribía cada uno de los fragmentos donde se producía cortesía y se explicaba posteriormente.

En segundo lugar, se seleccionaron las secuencias de las que se podían extraer ejemplos para la práctica didáctica, tanto desde el punto de vista lingüístico como del social.

Para la transcripción de las secuencias se recurrió al **sistema del grupo Val. Es. Co. (2002)** (Véase anexo III). Se trata de un sistema elaborado por investigadores de las universidades de Valencia y Alicante bajo la dirección del profesor Briz. El grupo surgió en 1990 con la idea de confeccionar un corpus general de entrevistas a través de las cuales poder analizar el español coloquial. Este corpus y su sistema de transcripción han servido de base para ulteriores estudios. Investigadores como Hernández Flores (2002), Contreras (2005), Bernal (2007), Brenes Peña (2009), o Barros García (2011) se han servido del corpus o del sistema de transcripción para la elaboración de sus investigaciones.

A partir de ahí, se realizó el **análisis tanto cualitativo como cuantitativo** de los datos obtenidos a través de las fichas mediante un procedimiento transformador, como señala Creswell (2009) acerca de las investigaciones que utilizan el enfoque teórico como marco para la configuración de un diseño de investigación que considera tanto los datos cualitativos como los cuantitativos en una aproximación metodológica mixta. Algo que de hecho viene justificado por Rodríguez y Valldeoriola (2009) si los objetivos perseguidos por el investigador/a son, por un lado, la explicación, propios del método cuantitativo, y por el otro, la comprensión, característicos del método cualitativo. Independientemente del método, los datos deben garantizar veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, según mencionan estos autores, aludiendo a Lincoln y Guba (1985).

5.3.2. La creación del material didáctico a partir del corpus analizado

A partir de las fichas elaboradas previamente se fueron seleccionando ejemplos que se correspondían con secuencias de cortesía que pueden ser estudiadas en clase, creando así un material de trabajo para el aula. En esta segunda parte de la tesis se siguió la clasificación que realiza Hernández Flores (2002) en su investigación para poder tanto analizar como comparar o simplemente trabajar con situaciones comunicativas donde aparece el fenómeno de la cortesía en un contexto que se puede calificar de semiauténtico.

Albelda y Fernández (2006) defienden la necesidad de trabajar con registros lingüísticos, especialmente el coloquial, en la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua. Además, estas autoras, al igual que el resto del grupo de la Universidad de Valencia, destacan las ventajas que ofrece el aprendizaje de lenguas a partir de transliteraciones o transcripciones de conversaciones orales reales. Algo en lo que está de acuerdo la autora de este trabajo al recurrir a las series de televisión, no solo porque motivan a los alumnos, sino porque a través de las secuencias, las cuales se asemejan bastante a conversaciones que pueden ser reales, presentan diferentes aspectos orales que no suelen recogerse en los materiales del E/LE y E/L2 creados *ad hoc*. El dominio de la lengua implica una integración de competencias comunicativas, por lo que resulta fundamental que los estudiantes dispongan en el aula de una realidad lingüística que sea verdaderamente real o reflejo de esa variedad.

5.3.3. Investigación en acción: la puesta en práctica en la clase de ELE

Una vez que han sido analizadas las secuencias televisivas y se ha comprobado, desde el ámbito cualitativo y cuantitativo, que las series de televisión contienen suficiente número de secuencias corteses, se ha procedido a elaborar un corpus para la realización del material didáctico.

En este caso, se fueron seleccionando ejemplos de cada una de las variables² para, a continuación, elaborar actividades relacionadas con estas. Se trata de la creación de un material didáctico que pueda ser llevado al aula, y una vez preparado, ponerlo en práctica, entrando así de lleno en el ámbito de la investigación-acción.

A la hora de preparar las actividades se han considerado tanto los consejos para programar el trabajo en clase de Núñez Delgado (2002), como para preparar las actividades de Nunan (1991, 1992), así como el desarrollo de las competencias *pragmática*, siguiendo a Bachman (1990), y *comunicativa*, incorporada por Hymes (1971) y desarrollada por Canale (1983).

Las actividades a su vez han sido organizadas por contenidos y estructuradas en bloques para facilitar su desarrollo en clase. De hecho, se ha privilegiado este tipo de diseño para concentrar por completo el tiempo dedicado a la práctica de la cortesía, por lo que no se han podido proyectar unidades didácticas como sugieren Zanón y Estaire (2010). Sin embargo, se ha tenido presente a estos autores, junto a Littlewood (1984, 1998) para el diseño de la actividades siguiendo el método comunicativo, afín a nuestra propuesta.

En cuanto a la elección de este tipo de metodología, el objetivo y la finalidad de esta investigación la condicionan, como resaltan Rodríguez y Valldeoriola (2009), ya que el hecho de realizar materiales para llevar a la clase de ELE induce a seleccionar la metodología cualitativa, al igual que lo señala Camps (2001), como la más adecuada para valorar la incidencia que tienen los materiales diseñados en el alumnado:

La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, citando a Denzin y Lincoln, 2005, p. 3).

² Desarrollado en este mismo capítulo en el apartado 5.3.1.2.

Por todo lo expuesto, siguiendo siempre a estos autores, la metodología cualitativa se adapta a esta tesis, ya que se interesa por una realidad tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha “realidad social” es construida.

Las metodologías cualitativas siguen una lógica del descubrimiento, y el análisis de los datos se realiza en progreso, ya desde el mismo escenario donde se recogen. Con la creación de estos materiales, y su posterior puesta en práctica en una clase real, se ha podido estudiar *in situ* y de forma progresiva cómo han sido asimiladas por los estudiantes sesión tras sesión cada una de estas. A través del seguimiento, se ha podido aportar un material nuevo a la clase de ELE que puede servir de base para posteriores estudios.

Para la tercera fase se ha seleccionado un método que se inscribe dentro de la metodología cualitativa y hace hincapié en la transformación de la realidad. Es decir, el principal objetivo de la autora de esta investigación es cambiar el estado de las cosas a través de su aportación personal.

En la primera fase se ha reflexionado sobre la utilidad de las series de televisión como soportes a través de los cuales se pueden extraer secuencias comunicativas que contienen cortesía y, en la segunda, a partir de esta, se ha creado el material didáctico. En esta tercera fase, se ha puesto en práctica el objetivo, llevándolas a la clase de ELE y trabajando con una muestra de alumnos/as, lo que ha permitido discutir tanto su utilidad como los aspectos mejorables o futuros desarrollos de la cortesía en clase.

Como señalan Rodríguez y Valldeoriola (2009), este método desarrolla desde la propia práctica un conocimiento que mejora la intervención educativa, y de esto se trata en el caso de esta investigación.

Por tanto, consideramos que se adecua perfectamente a nuestros propósitos, dado que, al igual que señalaba en su propuesta de investigación-acción Garín (2007), con este tipo de metodologías es posible experimentar dentro del aula, a la vez que se puede observar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto natural. Además, como indica Camps (2001), se trata de ofrecer una aportación que permita resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales.

Bartolomé (2000) sintetiza en cinco grandes rasgos las características que hacen diferente la investigación-acción de cualquier otra experiencia educativa:

1. El objeto es la transformación de la práctica educativa o social, a la vez que se procura entenderla mejor.
2. Hay una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso.
3. La forma de acercarse a la realidad es vinculando conocimiento con transformación.
4. El protagonismo es de los educadores-investigadores.
5. Hay una interpelación del grupo en el proceso.

Siguiendo a esta autora, se puede decir que el trabajo desarrollado en esta tesis pretende seguir las líneas de la investigación-acción, no solo porque la intención es la de aportar algo nuevo a la práctica educativa, sino porque es fruto de la reflexión sobre un problema o cuestión que inquieta en el entorno educativo cercano de la investigadora. Para esto, se ha revisado la bibliografía y se ha basado en esta. Además, desde el primer momento, se ha enlazado la puesta en práctica con el conocimiento teórico, así como con su propia formación personal como educadora, consciente de lo que supone el proceso de transposición didáctica.

En cuanto a la quinta característica de la investigación-acción (la interpelación del grupo en el proceso), se ha considerado esta, no solo a través de la actuación de la profesora en su práctica diaria, percibiendo o discutiendo cada una de las impresiones de los estudiantes plasmadas a través del diario personal donde la profesora activamente ha reflejado sus impresiones, sino, asimismo, a través de los cuestionarios de autoevaluación y de evaluación de la propuesta didáctica que cumplimentará el alumno en la fase final.

Sin embargo, cabe señalar que, por las características propias de la tesis, no se corresponde con la idea de investigación-acción elaborada por un grupo de docentes, sino que se trata de un trabajo individual que, posteriormente y en ulteriores aplicaciones, puede formar parte de un trabajo en equipo que desarrolle el estudio.

Por último, se ha considerado la guía para la investigación-acción de Richards y Lockhart (1998, citado en Pizarro, 2013), quienes a su vez la han adaptado de Kember y Kelly (1992). Esta guía se divide en cinco partes: reflexión inicial, planificación, acción, observación y reflexión otra vez. Cada una de ellas cubre un papel importante, pero es en la parte final en la que se debe recapacitar de forma crítica sobre si realmente los materiales han sido eficaces, si los alumnos han aprendido, cuáles son los obstáculos con los que se ha enfrentado la investigadora; y cómo se pueden mejorar estos resultados, lo cual conduciría a la propuesta de un nuevo plan de acción.

Ello no quiere decir que no se hayan conseguido sus propósitos, sino que su trabajo puede sentar las bases de ulteriores desarrollos, y lo que es más, puede alzar la mirada hacia un punto de vista hasta ahora desconocido que puede captar el interés de otros investigadores.

5.3.3.1. La muestra: los alumnos de la Hebrew University

La muestra con la que se ha trabajado se fracciona en dos apartados. En primer lugar, se contó con 30 alumnos del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades de la Hebrew University que han colaborado realizando la encuesta de hábitos sociales. A través del test, se ha podido verificar cuál es la actitud que tienen los estudiantes ante la cortesía en Israel y cuál es el concepto que tienen, como estudiantes de lengua española, de la cortesía en España. Lo cual ha servido para sentar las bases comparativas y poder incidir en lo que la autora ha considerado más interesante para el tipo de alumnado.

En segundo lugar, se ha seleccionado una muestra de 23 alumnos/as con los que se ha trabajado asiduamente a través de la puesta en práctica de los materiales evaluados. Estos alumnos pertenecen a los grupos uno y dos de conversación. Se corresponden con los niveles A1-A2 y B1-B2 del MCER (aunque algunos de ellos, en concreto dos o tres, por sus circunstancias personales o familiares podrían ser englobados dentro del nivel C1).

La Hebrew University de Jerusalén, por cuestiones políticas, resulta una polémica sede universitaria dentro del contexto Medio Oriental, no solo por la historia que narra detrás, plagada de eventos que han marcado la historia del siglo XX, por un lado trágicos, como los atentados terroristas que ha sufrido la sede de Monte Scopus, o esperanzadores, como las aportaciones tanto financieras como científicas que han

patrocinado de algún modo personajes ilustres para la creación de este polo didáctico, como los premios Nóbel Einstein o Weizmann³.

Dentro del contexto israelí, destaca, además de por su reputación, por la situación privilegiada en la que está circunscrita y por la difícil situación que vive la ciudad de Jerusalén, contendida entre judíos y palestinos, y actualmente dividida. A pesar de esto, viene siendo considerada una de las universidades más prestigiosas del mundo⁴ y sin duda la más relevante a nivel internacional de Oriente Medio (aunque no dentro del mundo islámico).

El alumnado de esta Universidad es en su mayoría de origen judío, de ahí el nombre “Hebrew” y la mayoría de los contenidos de los cursos están relacionados con la *Shoah* y con el mundo judío en sus diversas manifestaciones, aunque también haya alumnos árabes que estudian allí por diversas cuestiones.

Las circunstancias políticas hacen que la Hebrew University esté muy cercana de algunos barrios árabes de Jerusalén. Sin embargo, las familias árabes de Jerusalén que se lo pueden permitir muchas veces eligen mandar a estudiar fuera del país a sus hijos/as. Por otro lado, dejando a un lado el punto de vista académico y el político, los puestos de control militarizados alejan la Alquds University⁵, la alternativa árabe en Jerusalén a la universidad hebrea.

Tanto entender el conflicto israelí-palestino como adentrarse en los mecanismos sociales de esta ciudad cuna de las tres religiones monoteístas resulta no solamente fuera de nuestro alcance, sino que podría inducir a la elaboración de numerosas tesis doctorales por su interés histórico y sociocultural. Sin embargo, la autora pretende realizar una introducción sintética de la realidad con la que ha trabajado, para que los lectores puedan entender mejor la idiosincrasia de la muestra elegida, sin que con ello pueda ser calificada de reducida ni de demasiado extensa. Así como tampoco pretende tomar parte dentro del conflicto.

³ La información ha sido obtenida de la página web de la Hebrew University. Para obtener más información puede consultarla en: <http://new.huji.ac.il/en/cpage/449>.

⁴ La Hebrew University de Jerusalén ocupa en el año 2012 el puesto 53 dentro de la clasificación mundial de la lista de Shangái. Para más información consultar la página: <http://www.shanghairanking.com/Institution.jsp?param=The%20Hebrew%20University%20of%20Jerusalem>.

⁵ Para más información se puede consultar la página web de la universidad (<http://www.alquds.edu/en>) o la información que ofrece wikipedia en su versión inglesa (http://it.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A0_Al-Quds).

Por tanto, se quiere dejar claro que la Hebrew University ha sido seleccionada además de por motivos logísticos, no solo por su prestigio, sino por su interés científico, ya que engloba una interesante realidad multicultural: por un lado cuenta con una minoría de estudiantes árabes y, por el otro, con estudiantes judíos de origen diverso: desde sefarditas hasta ashkenasitas⁶.

En concreto, el núcleo seleccionado cuenta con 23 estudiantes, de los cuales tres tienen procedencia árabe y el resto judía. La edad media del grupo es de 24 años. Son jóvenes que estudian en su mayoría algún tipo de Filología, algunos de ellos se están especializando en Lenguas Romances. Han elegido seguir un curso de conversación española porque quieren perfeccionar tanto la expresión como la interacción oral, ya que en los cursos convencionales el tiempo destinado al desarrollo de estas competencias viene reducido para primar sobre todo la competencia lectora, hecho que les facilita la lectura de la bibliografía pero les merma posibilidades a la hora de expresarse en la lengua meta.

Dentro de este núcleo de alumnos/as, los que tienen contacto con la lengua judeoespañola, denominada *ladina o sefardí*, tienen más facilidades a la hora de expresarse, ya que la lengua es bastante similar, normalmente porque la han oído en casa y, en algunas situaciones, aún es usada por sus abuelos, ya que “la edad promedio de los que hablan el judeoespañol supera los 70 años”, comenta la investigadora Tamar Alexander en el artículo “En defensa de la cultura judeo-española” publicado en la revista *eSefarad* (del 25 de Julio de 2010), dedicada a las noticias relacionadas con la lengua y cultura *ladina o sefardí*. No obstante, siguen sin adquirir la competencia pragmática porque el contexto sociocultural en el que viven es diferente, es decir, no viven en España, sino en Israel, donde el comportamiento social es diverso.

En líneas generales, los alumnos israelíes comienzan sus estudios universitarios después de terminar los estudios preuniversitarios (equivalentes al Bachillerato en España), realizar el servicio militar (dos años las chicas y tres los chicos) y algunos de ellos, antes de comenzar la universidad, deciden realizar un viaje importante, como ellos mismos relatan, sirve como de liberación o ritual que cierra las puertas de la

⁶ La sociedad israelí está compuesta por diferentes etnias según el origen de procedencia de la familia. Es extensa la bibliografía sobre las divisiones étnicas en Israel, sin embargo, para hacerse una idea básica sobre los grupos más importantes se puede consultar la página web: http://es.wikipedia.org/wiki/Divisiones_%C3%A9tnicas_del_juda%C3%Adsmo.

adolescencia para abrirlas hacia la madurez o ayuda a tomar decisiones cuando se regresa a la patria.

En el aula, al menos cuatro de los estudiantes más avanzados han viajado como “mochileros” a Sudamérica, lo que les ha permitido desarrollar ciertas competencias con respecto al español.

El interés por el idioma español está ampliamente difundido entre los jóvenes, y entre la sociedad israelí en general, sobre todo por el éxito de las telenovelas. Este hecho viene corroborado en el artículo del 2005 publicado por Jana Beris: “Las israelíes se enamoran del español” en *El Universal*, en el que afirma que “las telenovelas de origen latino le han dado al idioma español un impresionante auge” (2005, p. 6). Al igual que el artículo sostiene que se trata sobre todo de interesados en el español de sexo femenino, siendo mujeres las principales seguidoras de estas teleseries. Reflejo de esta afirmación está también en esta investigación, ya que dentro del grupo de conversación solo se encuentran inscritos cuatro varones con respecto a los 23 del grupo.

Las telenovelas han inundado Israel y en su mayoría están concentradas en el canal Viva (canal 40 en la televisión de Jerusalén) que tiene además un canal codificado: Viva Platina, aunque también se transmiten en otros canales.

Por otro lado, algunos de estos aprendices están influenciados por la cercanía de las familias judías que han hecho el *Aliyah* y han llegado desde países sudamericanos, Argentina en su mayoría, para vivir en el *pais sionista* o “la Tierra Prometida” como viene siendo llamada Israel. En concreto, las argentinas suponen un alto porcentaje dentro de la sociedad israelí.

Sin dilatar aún más este apartado, la autora se remite directamente al capítulo siete para ver tanto las actividades elaboradas, como el análisis de estas y su desarrollo en clase.

5.3.3.2. Técnicas e instrumentos empleados

En este apartado de la investigación se han introducido las técnicas e instrumentos que han sido utilizados a la hora de poner en práctica las actividades y, sobre todo, para analizar el trabajo en clase y sacar conclusiones posteriores sobre el uso de la cortesía en el aula de ELE.

Para esto la autora se ha detenido en cuatro aspectos: el uso del test de hábitos sociales, el diario personal de la profesora, las grabaciones y el cuestionario de autoevaluación del alumnado y el de evaluación de la propuesta didáctica.

5.3.3.2.1. El uso del test de hábitos sociales

Los alumnos del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades en la Hebrew University de Jerusalén (Israel), realizaron el test⁷ de hábitos sociales⁸ para poder comparar los resultados con los de otras investigaciones realizadas entre la población española. No se trata de estudiar la población israelí en su totalidad, sino de tener en cuenta cuál es la idea que tienen sobre la cortesía los estudiantes de español en la Hebrew University, quienes van a tener que usar la lengua española en contexto y evitar el fallo pragmático, y cómo difieren o se acercan al concepto de cortesía que tienen los españoles.

Para interpretar los datos, se ha implementado el test de hábitos sociales elaborado por Hernández Flores (2002), con algunas modificaciones extraídas de Contreras (2005), y posteriormente se han comparado los resultados proporcionados por los alumnos de la Hebrew University, con los obtenidos por ambas.

Siguiendo a Blum-Kulka (2000), en la comunicación entre nativos y no nativos de una lengua, “la transferencia de normas sociopragmáticas de la cultura de origen puede combinarse con otros factores para producir defectos en la comunicación o estereotipos negativos del hablante no nativo” (p. 92). En estos casos, dicho “fracaso pragmático” en los niveles pragmalingüístico y sociopragmático puede ser atribuido tanto a la personalidad como al origen etnocultural, por lo que lleva consigo implicaciones sociales. Además, desde la perspectiva del hablante nativo, un modo pragmáticamente diferente de hablar no suele reconocerse ni tratarse positivamente como “marcador de identidad cultural”, sino que por lo general viene considerado de forma negativa según Blum-Kulka (2000, p. 92), es decir, el nativo piensa que no se comporta adecuadamente. De ahí que se haya utilizado el test de hábitos sociales para

⁷ El nombre de test ha sido conservado por continuidad con su precursora en español, Hernández Flores (2002) y los posteriores estudios que le han seguido.

⁸ Véase anexo V para consultar la encuesta y el apartado 7.2.1 para examinar los resultados obtenidos después de analizarla.

reconocer los preconceptos de cortesía y poder interpretar adecuadamente los resultados obtenidos.

Se trata de un instrumento metodológico que se ha desarrollado en los últimos años en los estudios empíricos sobre la cortesía. Originariamente se ha utilizado para individuar las características sociopragmáticas de una población, en cuanto a cortesía se refiere, o para la realización de estudios contrastivos, pero puede ser utilizado también como punto de referencia en estudios no contrastivos con sujetos plurilingües que estén estudiando una segunda lengua para que pueda ser cotejada su idea de cortesía con la que están estudiando. Hernández Flores (2002) fue la primera que elaboró este tipo de cuestionarios en español a partir del confeccionado por Sifianou en 1992 para el estudio contrastivo del inglés y el griego. Posteriormente, el elaborado por Hernández Flores ha servido de modelo para otros investigadores, tanto en su versión americana: en Argentina (Boretti, 2003b), Costa Rica (Murillo, 2005) o Venezuela (Bolívar, 2008); como años más tarde en España por Bernal (2007) o Contreras (2005) quien realiza un análisis contrastivo entre el español y el alemán, y por Brenes Peña (2009, 2011) para el estudio de la violencia verbal en las tertulias televisivas.

En la encuesta original de Hernández Flores, en la primera parte vienen presentadas una serie de situaciones ficticias en las que se puede prever el uso de la cortesía, a las cuales el usuario debe responder. En la segunda parte de la encuesta, se le pide directamente que exprese su opinión sobre el concepto de la cortesía. De este modo, puede ofrecer al investigador un valor orientativo que le permita conocer cuál es el concepto que la población tiene del fenómeno.

De hecho, en este trabajo se han utilizado los datos obtenidos por Hernández Flores (2002) y por Contreras (2005) para conocer el concepto que tienen los españoles de la cortesía, para, a continuación, poder conocer cuál es la visión que tienen los estudiantes de la Hebrew University que estudian español sobre la cortesía en su contexto cultural. Y por último, ello nos ha permitido no solo poder cotejar datos, sino ayudar al docente a comprender mejor el punto de vista del alumnado y cómo, desde su base cultural y *background*, interpreta ciertos comportamientos.

De igual modo, nos hemos servido de la clasificación de Bravo (1999) en la que divide en dos tipos *los deseos de imagen social, la afiliativa y la autónoma*, para a través de los resultados obtenidos individuar cuál de ellas predomina en el ambiente

sociocultural del alumnado para poder delimitarlo. De este modo, puede servirnos de apoyo para el desarrollo de la puesta en práctica de las actividades.

Para la elaboración de esta tesis, por la particularidad del país y sus habitantes, aunque los test se han realizado de forma anónima, se han añadido algunos datos que resultaban relevantes a la hora de conocer el perfil medio del estudiante de español de la Hebrew University. En este caso, en primer lugar se les ha preguntado por la edad, sexo, origen cultural (árabe-cristiano, árabe-musulmán, judío, cristiano u otro), lugar de nacimiento y lugar de residencia. Así como procedencia de sus padres y abuelos, para poder interpretar mejor con qué contextos culturales están familiarizados.

En segundo lugar, la encuesta se centra en los idiomas, cuál es su lengua nativa y qué lenguas ha estudiado y cuál es el grado de dominio que tiene de cada una de ellas, así como las lenguas que utiliza cotidianamente con los amigos y en familia. En este caso se ha tenido en cuenta el MCER (Consejo de Europa, 2001) a la hora de evaluar el grado de conocimiento de cada uno de los idiomas⁹. En este sentido, hubo que explicar a los discentes cada uno de los niveles de conocimiento previamente, ya que al no ser un país de la Unión Europea no estaban familiarizados con dichos niveles.

En tercer lugar, dentro de las cuestiones personales, se les ha preguntado desde cuándo estudian español y por qué lo hacen.

Una vez que se ha rellenado la parte de datos personales y familiares, la encuesta consta de tres partes. La primera de ellas, consiste en presentar diferentes situaciones comunicativas en las que los alumnos tienen que contestar de forma literal y exactamente lo que dirían en su propia lengua. Lo que se pretende es que su respuesta sea lo más cercana a lo que dirían en una situación real, por lo que se les ha permitido que contesten en su idioma nativo, la mayoría en hebreo, para que su respuesta sea fiel a la realidad, y pueda compararse con lo que diría un español en la misma situación.

Cabe recordar que el test fue completado voluntariamente por los estudiantes, por lo que para proporcionarles una mayor naturalidad, se les permitió que escribieran en la lengua materna. Por tanto, esta parte fue escrita por más del 70% en hebreo. Otros, sin embargo, cumplieron el mismo test en árabe, en inglés y en francés, e incluso algunos trataron de escribirlo en español. En este sentido, la ayuda ofrecida por la traductora Ester Schmueli fue esencial, ya que gracias a ella la investigadora pudo tener

⁹ Ver anexo VI con el cuadro de MCER para comprobar cada uno de los niveles de conocimiento de las lenguas.

acceso a la información, aun no conociendo el hebreo, idioma en el que lo escribió la mayoría. En cuanto a los pocos tests escritos en árabe, fue Amir Akel quien ofreció su ayuda incondicionada. Por último, los escritos en francés e inglés fueron traducidos directamente por la autora de la tesis.

El trabajo con varios idiomas fue la parte más difícil de considerar. El cotejo de varias lenguas puede impedir una comparación adecuada, dado que con los mismos parámetros es posible que varíen las interpretaciones y, por tanto, las connotaciones. Por eso, se le pidió a la traductora una introducción inicial a la estructura y composición del hebreo, para no estar completamente *a oscuras* en esa lengua; además de su apoyo para que la traducción fuera lo más eficaz posible y estuviera al tanto de posibles connotaciones, sobre todo lingüísticas, que pudieran ser relevantes. En este aspecto fue interesante el comentario realizado acerca de la lengua hebrea, la cual carece de la forma "usted", por lo que el aprendizaje y su posterior uso resultarían bastante abstractos y más lenta su asimilación si solamente tuvieran el apoyo del hebreo y si no fuera porque, al estar en contacto con otras lenguas donde sí existe, esto ayuda a los alumnos a relacionarlo con el español. En cuanto al árabe, se han dado las mismas sugerencias al traductor y se ha seguido el texto de Al Duweiri (2012) sobre la traducción de las fórmulas de cortesía del árabe al español, pero dado el reducido número de test en árabe, la incidencia ha sido poca. Además, la diferencia cultural era sustancial, por lo que se ha concentrado la atención en los alumnos mayoritarios, siendo en este caso los estudiantes de origen hebreo.

A la hora de traducir las encuestas del hebreo al español, se ha preferido traducir literalmente utilizando a una traductora que conoce ambos idiomas para no intentar cambiar el sentido de la frase ni adaptarlo al contexto español, como según Eco (2008) se viene haciendo en cuestiones de traducción, es decir, se interpreta el mensaje para adaptarlo al contexto del lector. Sin embargo, lo que pretende la autora de esta tesis es interpretarlo en su propio contexto de la cultura israelí, por lo que no cabe llevarlo hasta el contexto español. Algo que se hará posteriormente cuando se comparen resultados.

Las preguntas de la segunda parte ponen en situación al estudiante para que se cuestione qué entiende, según su cultura y sus propios conocimientos, qué es para él la cortesía. No se trata de que dé su opinión como si fuera un experto, sino de que reflexione sobre el concepto previo que tiene y exprese su opinión.

En la tercera, y última, parte, la encuesta se centra en las consideraciones que se tienen a priori del nativo español. Muchos de los alumnos solo tienen contacto con personas latinas que proceden de Sudamérica, no han viajado a España nunca, el único contacto con los nativos españoles son sus profesores, e incluso algunos de los estudiantes solo conocen a la autora de este trabajo, por lo tanto, se basan en preconceptos de cómo son los españoles y, por consiguiente, de cómo se deben comportar en España.

Una vez obtenidos los resultados se han interpretado consultando autores que han estudiado la idiosincrasia del perfil israelí y, concretamente, cómo conciben el fenómeno de la cortesía, entre ellos la profesora Blum-Kulka (1985, 1992), quien ha mostrado su interés por este ámbito en ambos artículos encuadrados en la pragmática interlingüística y a lo largo de su trayectoria profesional.

5.3.3.2.2. *El diario personal de la profesora*

Durante el periodo en el cual se han llevado a cabo las actividades, se elaboró un diario personal donde la autora fue manifestando cada una de sus impresiones sobre la clase en general, sobre cómo el alumnado afrontó cada una de las actividades, así como las perplejidades o dudas que fueron surgiendo.

En este caso, no se les proporciona una lista que tienen que aprender de memoria, sino que deben interiorizar y hacer suyos ciertos mecanismos o sistemas que puede que no estén en su lengua materna. Se trata de dotarles de las estrategias que les permitan adecuarse a la situación comunicativa y que puedan ser capaces de sacar fuera cuando crean necesario, de forma totalmente personal y propia. Por tanto, cuando se trabaja con la competencia sociocultural, el profesor media para que el alumno vaya más allá de la adicción de la competencia lingüística, para que llegue al que Meyer (1991) denomina *nivel transcultural*, es decir, cuando el alumno se encuentra por encima de ambas culturas, materna y meta, y actúa de mediador de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación con otros interlocutores.

En esta fase ha servido de guía el instructivo libro de Richards y Lockhart (1998), que ha ilustrado a la investigadora en la utilización del diario de clase como instrumento para la fase de observación dentro de la metodología de la investigación-acción.

Se trata de un instrumento de apoyo a la reflexión y la lucidez profesional, según Zabalza (2004), que hay que situarlo teóricamente en el marco del interaccionismo simbólico y de la pragmática comunicacional. Hay siempre en el diario un juego relacional puesto en marcha, una negociación de expectativas; por un lado, entre el autor y su obra, y por el otro, entre el autor y el destino real o percibido de su producto.

Para algunos estudiosos, puede ser calificado de no exento de subjetividad, ya que se trata de impresiones sobre la clase y su funcionamiento. Sin embargo, la autora de este estudio coincide con Zabalza (2004) en que se trata de un excelente procedimiento para mejorar la calidad del trabajo personal, a la vez que un buen método para el desarrollo profesional de la función docente. Se convierte, según este autor en “una forma de distanciamiento” que permite mirar con perspectiva la labor docente. De igual modo, coincidimos con Porlán y Martín (2004) en que ayuda a solucionar problemas concretos sin tener que extrapolarlos del contexto en el que se enmarcan.

Algunas de las cuestiones que se han planteado cotidianamente en el periodo de elaboración del diario han sido extraídas del apéndice elaborado por Richards y Lockhart (1998, p. 24) en el que enumera una serie de preguntas de reflexión para la elaboración de los diarios:

- Preguntas sobre la propia docencia de la investigadora: ¿pude lograr mis objetivos?, ¿fueron eficaces los materiales empleados?, ¿qué técnicas empleé?, ¿cómo organicé los grupos?, ¿fue una clase centrada en el profesor?, ¿qué tipo de interacción profesor-alumno tuvo lugar?, ¿ocurrió algo extraño o inusual?, ¿tuve algún problema durante la clase?, ¿hice algo distinto de lo normal?, ¿qué tipo de decisiones tomé?, ¿me salí del plan de clase?, si fue así ¿por qué?, ¿mejoró o empeoró?, ¿cuál fue el aspecto más logrado de la clase?, ¿qué momentos de la situación de enseñanza-aprendizaje fueron mejores?, ¿cuáles peores?, ¿enseñaría de igual modo?, ¿he descubierto algo nuevo en relación con mi labor docente?, ¿qué cambios creo que tendré que llevar a cabo en mi labor docente?.
- Preguntas sobre los alumnos: ¿estaban hoy todos los alumnos?, ¿han participado activamente?, ¿cómo han respondido a sus distintas necesidades?, ¿ha resultado la clase muy difícil para los alumnos?, ¿qué creo

que han aprendido realmente?, ¿qué les ha gustado más de la clase?, ¿ha habido algo a lo que no han reaccionado bien?.

- Preguntas para la propia autora como profesora de lengua extranjera: ¿de dónde proceden mis ideas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras?, ¿en qué etapa de mi desarrollo profesional me hallo?, ¿he llevado a cabo algún tipo de perfeccionamiento como profesora de lengua extranjera?, ¿cuáles son mis cualidades como profesora de lengua extranjera?, ¿cuáles son mis limitaciones en este momento?, ¿hay contradicciones en mi manera de enseñar?, ¿cómo puedo ayudar a mis estudiantes?, ¿qué satisfacciones me produce enseñar lengua extranjera?.

5.3.3.2.3. Las grabaciones

Las intervenciones de los alumnos en clase han sido grabadas en audio para poder estudiarlas mejor y elaborar conclusiones que nos ayuden a desarrollar o mejorar nuevas aportaciones.

Las ventajas de las grabaciones son enunciadas por Richards y Lockhart (1998) en el sentido de que permiten complementar el diario de clase (como algo más subjetivo), siendo este un instrumento que posibilita, no solo elegir a los protagonistas, sino que se puede repetir la audición y examinar varias veces, por lo que puede registrar detalles de la clase no fácilmente observables por otros medios.

Dentro de las limitaciones de este instrumento, estos autores coinciden en señalar dos: una de ellas es que los discentes se sientan cohibidos delante de una cámara o de un micrófono, y la otra es que la instalación del equipo de grabación, así como la etapa de las escuchas y el análisis se hacen tareas arduas, por lo que aconsejan no abusar del medio y reducirlo a ocasiones especiales. En el caso de la investigación que se presenta en estas páginas fue utilizado una vez a la semana durante dos meses con una duración aproximada de una hora y media en cada sesión.

Desde el principio se ha preferido el audio y no el vídeo porque el objeto de estudio de la tesis no trata de analizar las intervenciones de los aprendices en clase, sino de proporcionarles un instrumento que pueda ayudarles a desarrollar estrategias comunicativas que eviten el fallo pragmático en contextos reales. Por lo tanto, se ha preferido el audio porque los alumnos se olvidaban de que les estaban grabando, ya que

la grabadora, al ser mucho más pequeña, podía incluso estar oculta durante el desarrollo normal de la clase, mientras que la cámara, por sus características técnicas tenía que estar siempre expuesta y se perdía la espontaneidad de los estudiantes.

Por un lado, nos ha permitido recopilar impresiones que han sido utilizadas en el diario de clase y también se ha podido recurrir a ellas cuantas veces ha sido necesario.

Por otro lado, las grabaciones han sido muy útiles para la reflexión sobre las estrategias didácticas empleadas y sus repercusiones en el alumnado.

5.3.3.2.4. El cuestionario de autoevaluación

Los alumnos del Departamento de Español realizaron de forma voluntaria la encuesta de hábitos sociales, tomada esta como punto de partida para la fase de investigación-acción. Pero solamente un grupo meta participó de las actividades sobre cortesía que se prepararon *ad hoc*. Estos aprendices cumplieron un cuestionario de autoevaluación al final de las actividades programadas¹⁰.

Se trató en todo momento de una actividad personal y anónima sobre los contenidos, la función y el grado de satisfacción o utilidad de estas prácticas. Como indica Fernández (2011), con este tipo de instrumentos se pretende potenciar la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje, desarrollar la autonomía y conseguir así mayor rentabilidad en el aprendizaje.

De hecho, el objetivo era que reflexionaran y fueran capaces de discernir entre lo que ya sabían y lo nuevo que aprendieron, así como identificar qué les pareció de mayor interés y enriquecedor para su propia experiencia personal.

En concreto se ha estructurado en dos partes: la primera, en la que el alumno se califica como estudiante; y una segunda parte, en la que evalúa su proceso de aprendizaje. Los aprendices en el primer apartado podían contestar con un número, el cual hacía referencia a la frecuencia (1, Siempre; 2, Casi siempre; 3, Con frecuencia; 4, Casi nunca; 5, Nunca). En el segundo apartado se incluyen dos preguntas abiertas (una referida a si se ha quedado con alguna duda o problema, y la otra en qué aspecto le gustaría profundizar) y una tercera en la que el alumno se autocalifica como estudiante en esta asignatura, utilizando para esto los valores que usa la Hebrew University para valorar a sus propios estudiantes (con la escala del 0 al 100).

¹⁰ Para ver el cuestionario de autoevaluación empleado consúltese el anexo VI.

Este instrumento ha servido de complemento para la interpretación de los resultados junto con las grabaciones y el diario de clase.

5.3.3.2.5. El cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica

Esta parte del cuestionario fue presentada a los alumnos junto con la anterior de autoevaluación, para que a simple vista no les resultase pesado el hecho de rellenar varios cuestionarios. El formato fue de respuesta múltiple y para su realización se tomó en cuenta a Marín Ibáñez (1985, p. 64) quien enuncia la secuencia que suele seguirse al elaborar un cuestionario:

- Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos.
- Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla.
- Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada.
- Efectuar una primera redacción.
- Someterla a crítica por algunos expertos.
- Ponerla a prueba con un grupo experimental.
- Reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

Al igual, se han considerado las pautas señaladas por Muñoz García (2003), quien explica que el orden en que se formulen los ítems también es especialmente importante, explicitando el hecho de secuenciarlos según la lógica y siguiendo una secuencia psicológica, de forma legible y que las respuestas se coloquen en un lugar adecuado que no se preste a equívocos, por lo que la claridad debe primar. Por último, la estructura, el diseño y la disposición de las preguntas han de ser ágiles y agradables.

En este sentido, el cuestionario se ha dividido en cuatro partes: la primera de ellas se ha destinado a la valoración de la didáctica; la segunda a la de la profesora; la tercera a la del material; y, por último, se han tenido en cuenta otras consideraciones relacionadas con las repercusiones que cree que puede tener el haber trabajado con este concepto en clase.

Cabe señalar que tanto el cuestionario de autoevaluación como el de evaluación han sido supeditados al juicio de un grupo de expertos quienes le han otorgado validez como instrumento de trabajo¹¹.

5.3.4. El procedimiento para la puesta en práctica

Las actividades realizadas se llevaron a cabo con los aprendices a lo largo de los dos últimos meses durante la clase de conversación en el Departamento de Español de la Hebrew University.

Los alumnos estaban previamente divididos en dos grupos según el nivel de lengua, por lo que las actividades se han realizado con el grupo que resultaba más adecuado según el nivel y la envergadura de la prueba.

La duración de las sesiones de clase era de una hora y media semanal y por esta razón las actividades se han adaptado al tiempo disponible en cada sesión.

Tanto el cuestionario de autoevaluación como el de evaluación de la propuesta didáctica fueron pasados primero a un grupo de expertos quienes aportaron útiles consejos y dieron validez al instrumento. Posteriormente, se les pasó a los estudiantes el último día de clase.

En cambio, para el test de hábitos sociales se recurrió, no solo a los estudiantes de conversación, sino también a los estudiantes de español de otros grupos. Para ello se pidió la colaboración de los profesores María Capelusnik y Javier de la Puerta, titulares de la Cátedra de Español en la Universidad, quienes accedieron a que pasara los test durante el período de exámenes.

Por último, cabe señalar que el desarrollo de la parte práctica de este trabajo de investigación se ha podido realizar gracias al inestimable apoyo recibido por la profesora Ruth Fine, en esos momentos Directora del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades de la Hebrew University, quien abrió las puertas de esta Universidad a la doctoranda, accediendo a redactar una carta de invitación y sobre todo a servir de supervisora de este trabajo durante la estancia en el centro. De este modo, esta autora ha podido disfrutar de la beca internacional de movilidad estudiantil modalidad IV: Ayudas a estancias de máster y doctorado CEI-BIOTIC/CIENCIAS

¹¹ El juicio de expertos para dar validez al instrumento ha sido un recurso igualmente utilizado para la ficha de registro a la hora de analizar las series, como se ha referido anteriormente en este mismo capítulo.

SOCIALES-DOCTORADO concedida por la Universidad de Granada para los tres meses de estancia en Jerusalén (desde el 15 de Abril al 15 de Julio de 2013), así como redactar la tesis siguiendo el modelo del Doctorado Internacional, confiriendo con ello un valor añadido a esta investigación.

CAPÍTULO 6

EL ANÁLISIS DE LAS SERIES DE TELEVISIÓN

6.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS Y RESULTADOS DEL ESTUDIO

En este apartado se han tomado como referencia las cinco series de televisión seleccionadas de la Web de Televisión Española. Se han visionado los cinco primeros capítulos de cada una de ellas, eligiendo aquellos que podían ser de algún modo relevantes para el análisis de la cortesía. Para esto se han ido transcribiendo las conversaciones, contextualizándolas y añadiendo el tiempo de duración (Ramos-González y Rico-Martín, 2014).

A partir de los datos obtenidos, es decir, de las transcripciones y del tiempo de duración, se ha podido realizar un análisis más completo en el que, por un lado, se contempla el análisis cualitativo de los datos en el cual vienen identificados los ejemplos en los que existen diferentes tipos de cortesía; y por el otro, en el análisis cuantitativo se ha hecho un cálculo del tiempo dedicado a la cortesía en cada uno de los capítulos y de las series, la media de tiempo dedicado a ambos elementos y el porcentaje dedicado a la cortesía según sea la serie y el argumento del capítulo en sí.

De esta forma se comprueba que las series de televisión son útiles como material didáctico para mostrar ejemplos de cortesía a los alumnos de ELE, ya que contienen diálogos contextualizados de los que se pueden extraer los esquemas necesarios para el estudio del fenómeno de la cortesía en clase, sin tener que recurrir a modelos estandarizados o poco actualizados.

La cortesía se verifica en tantas y diversas formas que muchas veces la misma secuencia contiene muestras que pueden ser clasificadas de diferentes modos, tanto para el análisis de la cortesía verbal como de la no verbal, ya que una frase no es cortés en sí misma, sino que depende de un contexto. Es por esto que se ha preferido eludir el cálculo de frecuencias de cada una de las variables analizadas, en primer lugar, porque se descontextualizan, y se pierde el sentido de la cortesía comunicativa; en segundo lugar, porque en la misma escena, la cortesía puede ser agrupada en una, dos o incluso tres columnas correspondientes a tipos de actos corteses, comunicación no verbal u otras estrategias que denotan cortesía; y en tercer lugar, porque para hacer este tipo de estudio se tendrían que haber seleccionado tanto un número más comedido de variables (por ejemplo, la incidencia de la cortesía valorativa en las series de televisión), como haber limitado la muestra (solo en una serie de televisión), o haber cambiado el primer objetivo de este estudio, es decir, no corroborar que las series de televisión pueden ser un material útil para la enseñanza de la cortesía en clase.

Por lo tanto, se ha preferido dividir el análisis en dos partes: en primer lugar un análisis cualitativo y en segundo lugar otro cuantitativo, en el que se pueda calcular el tiempo donde aparece la cortesía por capítulo y en cada una de las series, independientemente de las variables, y así comprobar la frecuencia de aparición de este fenómeno en las series.

6.1.1. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se ha realizado teniendo en cuenta el esquema utilizado en la ficha de registro de observación de las series de Radio Televisión Española. Por un lado, se ha seguido el modelo elaborado por Haverkate (1994), en su *Teoría de los actos del habla*, en el cual, los actos del discurso son actos de habla que forman parte de una situación comunicativa. Por lo tanto, estos actos se han contextualizado, dentro de las secuencias, determinando tiempo, lugar, personajes y antecedentes de la conversación.

A partir de ahí se ha podido reconducir el análisis al estudio elaborado por Bravo (2004a) en el que aboga por el estudio de la *cortesía comunicativa*, más que por la cortesía solamente verbal, realizando así un análisis sociopragmático de esta.

Por tanto, el modelo de Haverkate ha sido completado con las aportaciones de Albelda (2005), quien delimita la cortesía valorizante directa e indirecta, así como la introducción de los atenuantes corteses en la conversación coloquial de Briz (1998). Se ha introducido la clasificación que realiza Sánchez Lobato (2009) de las formas convencionalizadas de cortesía, a la vez que se ha tenido en cuenta el tipo de registro utilizado y los marcadores del discurso, como recuerda Landone (2009a, 2012).

Por último, puesto que el estudio de la cortesía debe ser afrontado desde un punto de vista más amplio que el meramente verbal, se han tenido en cuenta los parámetros individuados por Cestero Mancera (2004) para el análisis de la comunicación no verbal y de la entonación, enunciados por Hidalgo Navarro (1998, 2006, 2012), entre otros. Así como, ha sido relevante la aportación de Portolés (2004) y Calsamiglia y Tusón (2002) quienes, estas últimas, en su obra *Las cosas del decir*, dedican una parte de la misma a cómo se manifiestan las intenciones del emisor y cómo el receptor las percibe y las interpreta.

De este modo, se han transcrito no solo las conversaciones de cada una de las secuencias, sino también los signos de comunicación no verbal que denotan grados de cortesía.

6.1.1.1. Elementos lingüísticos

En primer lugar, se han ido subrayando los *elementos lingüísticos*, que vienen utilizados en las conversaciones de las diferentes secuencias: con quién se utilizan, en qué contexto y cuál es el fenómeno de cortesía que aparece.

6.1.1.1.1. El registro lingüístico

En cuanto al *registro* que se utiliza, es decir, si es formal o informal, esta tesis defiende que la simple distinción en el uso del tú o usted en español, no es el único factor que delimita la formalidad de la informalidad, por lo que dicha distinción resulta mucho más compleja de lo que parece a simple vista.

Fernández (1998) utilizaba el ejemplo de un grupo de alumnos coreanos, para quienes el empleo de tú o usted en el sistema español resultaba complejo de entender, ya que en su cultura, la elección tenía en cuenta entre otros datos el estado civil o el número de hijos que se tiene. Aunque en España no sea un compendio de tantos

aspectos, lo que si está claro es que resulta subjetivo, por lo que es difícil de explicar a un alumno extranjero.

Sin embargo, sin entrar en el aspecto didáctico (que se abordará más adelante), cabe señalar que en este apartado, la presente tesis hace hincapié en la interrelación que se produce entre la cortesía como norma social y su repercusión en la lingüística, dado que una serie de condicionantes extralingüísticos como la edad, sexo, posición sociocultural y el grado de intimidad, según Sánchez Lobato y Alba de Diego (2009), condicionan la forma de tratamiento para una determinada relación social, por lo que dicha elección personal supone un hecho subjetivo que cada interlocutor debe interpretar según la situación comunicativa.

A la hora de estudiar el registro utilizado, además del uso del tú y del usted, que se verá a continuación, se deben catalogar en primer lugar **otras formas de tratamiento**, las cuales, dentro de la informalidad, denotan mayor o menor grado de cortesía. Dentro de estas se han individuado en las series:

a. El nombre propio o hipocorístico:

En *Unidad Central Operativa* utilizan el apellido, en vez de utilizar el nombre, por ejemplo, con **Sierra**, entre los miembros de su equipo.

En *Pelotas*, usan el hipocorístico y llaman continuamente **Flo** a Florencio; **Bea** a Beatriz; **Cris** a Cristina; **Richi** a Ricardo; **Chechu** a Jesús; **Javi** a Javier.

En *Gran Reserva*, Emma llama a su marido Gustavo, **Gus**, y Lucía, a su hermano Javier, **Javi**.

En *Herederos*, Jacobo llama a su hermana Verónica, **Vero**.

b. Términos genéricos:

En *Pelotas*, Flo utiliza con frecuencia términos genéricos como “**hijo**”, cuando habla, por ejemplo, con Kim-ki; “**guapa**”, cuando habla con la abogada o con Rosa; “**mena**”, cuando le habla a Nieves; Chechu y Bea llaman entre sí a Cris, “**la niña**”.

En *Los Misterios de Laura*, la protagonista llama a sus hijos “**niños**” o “**los gemelos**”.

En *Herederos*, Teresa llama a Julia, “**niña**” porque la considera como una hija.

En *Gran Reserva*, los miembros de la familia Cortázar llaman a Vicente, “**papá**”. Y los de la familia Reverte llaman a Sofia, “**mamá**”.

En *Unidad Central Operativa*, Sierra llama todo el tiempo a su hija Blanca, “**hija**”, pero también lo utiliza con sus subordinadas, como, por ejemplo, con Marina cuando lo tiene que hacer de forma cariñosa o paternalista como jefe de un equipo formado en su mayoría por gente más joven que él.

c. Los apelativos:

En *Pelotas*, entre los miembros del equipo se llaman los unos a los otros continuamente “**macho**”, “**tío**”, “**hombre**”, “**majo**”... y los jugadores llaman a Flo, “**Presi**” y a Chechu “**mister**”.

En *Herederos*, Antonio siempre llama a Rafael “**maestro**”, aludiendo a su profesión de torero, y Verónica, Julia y Jacobo llaman “**tata**” a Teresa, indicando así el afecto que sienten hacia ella porque es quien los ha criado.

En *Unidad Central Operativa*, usan vocativos que hacen referencia a los grados del cuerpo de la Guardia Civil, ya que al ser un trabajo en el que el ambiente está muy jerarquizado, prima el puesto o el nivel jerárquico ante el apellido y sobre todo el nombre¹: “**coronel**”, para dirigirse a Garrido, “**teniente**”/“**capitán**” para dirigirse a Sierra antes o después de que ascendiera. También suelen ponerle el posesivo delante: “**mi coronel**”.²

En *Gran Reserva*, Emma llama a su marido, “**cariño**”.

En *Los Misterios de Laura*, normalmente se llaman todos por el nombre de pila, menos los personajes secundarios implicados en el caso que tiene que resolver Laura, que le llaman “**inspectora**”³.

d. Los apodos/motes/sobrenombres:

En *Unidad Central Operativa*, todo el equipo llama al personaje de Pastora Vega “**La Cara Guapa**”. Blanca, la hija de Sierra, llama a su novio, de

¹ El capitán Sierra utilizará el nombre en el puesto de trabajo para hablar con algunos subordinados, como por ejemplo, con Marina, pero se debe sobre todo al carácter paternalista de este, ya que no se trata de un uso de tendencia general en el ámbito militar.

² Utilizar el posesivo delante del cargo viene a subrayar por parte del que lo enuncia una fórmula preestablecida de cortesía y pleitesía con respecto a su superior. Viene a indicar que está a sus inmediatas órdenes.

³ Como se puede apreciar en los ejemplos, la forma de llamarse entre los compañeros resulta menos jerarquizada en el ámbito policial, a diferencia del militar o de la Guardia Civil.

forma cariñosa, “*Perroflauta*”⁴, por el modo en el que tiene de hacerle reír y cómo se comporta, haciendo referencia a la acepción de "antisistema" que viene adherida al término.

En *Pelotas*, Kim-ki es “*el chinito*” para Flo, indicando la poca importancia que le da a este.

En segundo lugar, en cuanto al **uso del pronombre tú/ usted**, se encuentran muchos ejemplos en los capítulos de la serie. Solo en el primer capítulo se puede observar como en *Unidad Central Operativa* el capitán Sierra, el protagonista de la serie, utiliza todo el tiempo el pronombre “usted” con las personas que trabajan fuera de su equipo, es decir, las personas a las que interroga porque están de algún modo implicadas en el caso, normalmente le sirve como estrategia para infundirles respeto y mantener las distancias.

Cap.1 Secuencia 24 (51:11-51:30).

Contextualización: Sierra interroga a la hija de la dueña del bar en el mentidero. Está muy nerviosa. Le está preguntando para que confiese donde está el bebé de Sara:

- *HIJA DE LA DUEÑA DEL BAR: Oiga→ ¿Pero por qué me habla así? (está muy asustada, no quiere mirarlo a los ojos) MADRE, ¿dónde está mi madre?↑ →*
- *SIERRA: (Interrumpiéndola)¿Usted cree que Sara habría arriesgado así la vida de su hija? →*
- *HIJA DE LA DUEÑA DEL BAR: No voy a hablar más si no está mi madre→ (está muy asustada, sigue sin mirarle).*

Con el resto de su equipo, Sierra intenta que lo tuteen todo el tiempo:

Cap. 1 Secuencia 16 (29:23-29:36).

Contextualización: Marina le entrega el informe a Sierra en la Uco:

- *MARINA: Lo que me pidió de Anselmo.*
- *SIERRA: De tú hija, de tú, que los años ((los tengo igual))↓.*

⁴ El término de "perroflauta", según se encuentra reflejado en internet en la página web "Manuales.com" (<http://www.manuales.com/manual-de/que-singnifica-y-cuando-se-usa-la-palabara-perroflauta>) viene utilizado para músicos ambulantes callejeros, con perros, rastas y trenzas en el pelo, aspecto descuidado y poco aseado. También se suele usar para describir el aspecto de tribus urbanas como los Hippies, los punkis o Heavies. De hecho, los llamados *perroflautas* pueden verse como el modelo hippy en su acepción más moderna. Suele utilizarse para denominar a las personas, sobre todo jóvenes, amantes de la naturaleza y todo lo que vive en ella, antisistemas, que realizan malabares con mazas, de fuego o tocan instrumentos (la flauta) por la calle para sacar dinero, se acompañan de perros callejeros y consumen cerveza o mezcla de vino con refresco y drogas blandas.

Sin embargo, al tratarse de un ambiente muy jerarquizado, visto que está ambientado en una unidad especial de la Guardia Civil, normalmente utilizan el grado que tienen dentro del Cuerpo de la Guardia Civil para llamarse. Ocurre de abajo hacia arriba, es decir, desde los que tienen el grado más bajo a los que lo tienen más alto, y raramente de arriba hacia abajo:

Cap. 1 Secuencia 1 (00:42-00:44).

Contextualización: Andrún está en la carretera con una patrulla de la Guardia Civil, está buscando a una chica desaparecida. Aparece Sierra (teniente de la Guardia Civil vestido de paisano) quien llega en un coche normal con la sirena de la Guardia Civil en lo alto. Se dirige hacia Andrún (cabo de la Guardia Civil, vestida también de paisano).

- SIERRA: *Hola.*
- ANDRÚN: **Mi teniente**→ // (00:44) (*saluda*). *El camión sigue su ruta según lo previsto (da la información)/ Nos han confirmado que Sara está dentro.*

Cap. 1 Secuencia 2 (06:00-6:30).

Contextualización: Sierra se retrasa. Julia discute el caso. Pero mientras ella habla, el coronel está preocupado. Al final ella le interrumpe:

- JULIA: // **Mi coronel, ¿le ocurre algo?**
- CORONEL: *Sí, **perdona, perdona.** Ocurre, que TU, bueno, que el capitán Sierra debería haber llegado hace una hora. Y ni siquiera se molesta en devolverme las llamadas. Eso es lo que ocurre.*

Por lo tanto, el coronel tutea, mientras que el resto del equipo utiliza la tercera persona singular. Salvo en el caso de Sierra cuando están a solas, es decir, cuando discuten un caso apartados del resto del equipo, pero esto se debe a que antes eran antiguos compañeros. También ocurre lo mismo con Julia, porque se trataría de un superior de Sierra, pero ella también fue una antigua compañera y, además, tuvieron una relación íntima:

Cap. 1 Secuencia 15 (26:53-27:42).

Contextualización: Garrido llama a Sierra a su despacho. Está enfadado porque no se le ha consultado el caso que tienen que llevar. Se pasea nervioso por la habitación.

Está enfadado por la falta de disciplina de Sierra. Habla en voz alta y con tono enfadado:

- *GARRIDO: ¡El único que decide qué caso llevamos soy yo!!!↑ Y tú llegas el primer día y sin consultarme, ¡pones a todo el mundo a hacer lo que TE PASA POR EL FORRO DE LOS COJONES!!!↑*
- *SIERRA: (Sierra intenta interrumpir la reprimenda)Te pedí disculpas **Ramón**/ pero es que este caso es muy especial.*
- *GARRIDO: Claro// ↑Te llamaron los padres de la chica y sientes la responsabilidad de encontrarla/ **TÚ** personalmente, a pesar de que no sea un caso de la Uco, ¡para la que trabajas!↑.(Sierra intenta dar una explicación, con la cabeza baja).*
- *GARRIDO: **Sierra**, → ¡NO ME TOQUES LOS COJONES!!!↑*

Cap. 1 Secuencia 12 (22:01-23:26).

Contextualización: Sierra se encuentra con Julia, el comandante actual y su antiguo amor. Comparten oficina. El entra pensando que ella no está, pero Julia está detrás recogiendo su abrigo:

- *SIERRA: **Julia**// (con alegría)*
- *JULIA: **Hola**↓ (triste)*
- *SIERRA: **Enhorabuena**// **por tu ascenso**. Me alegró mucho.*
- *JULIA: A mí, también.*
- *SIERRA: Y lo de la operación [operación cuneta] (esto último viene dicho en contemporáneo con Julia)*
- *JULIA: Tengo una reunión (cortante).*

En la serie *Gran Reserva*, el usted viene utilizado muy poco. Entre los personajes principales no se utiliza porque son familiares o porque se conocen muy bien, y antes eran amigos, por lo que viene relegado a los desconocidos:

Cap. 3 Secuencia 6 (17:15-17:45).

Contextualización: Sara ha desaparecido. Pablo va a buscarla donde le había dicho que trabajaba. Se acerca al portón y suena el timbre varias veces sin recibir respuesta:

- *PABLO: ¿**Trabaja usted aquí?***
- *PORTERO: No, es afición/ (irónicamente): por las mañanas me dedico a sacar la basura a la gente→ y por las tardes→*
- *PABLO: **Perdone**. ↓Es que estoy llamando a la gestoría, pero no contesta nadie.*

- *PORTERO: ¿Qué gestoría?*
- *PABLO: Huertas y Asociados. Estoy buscando a Sara Freire, trabaja en Administración.*
- *PORTERO: Ni le van a abrir, la empresa cerró hace tres años.*
- *PABLO: ¿Cómo que quebró?/ ¿está seguro? →*
- *PORTERO: Llevo 30 años en este edificio→*

La forma de entrar dentro de la familia es poder eliminar la formalidad del usted, por lo que Don Vicente le dice a Sara que lo tutee. Es el primer día que viene y es presentada en la casa por Pablo:

Cap. 1 Secuencia 22 (47:02-48:10).

Contextualización: Sara viene invitada por primera vez a la casa de Pablo. En honor a su invitada Don Vicente ofrece uno de sus mejores vinos, pero Sara pide perdón por no entender de vinos:

- *VICENTE: Por hoy estás disculpada// siempre que **no me llames de usted**// yo ya soy mayor, pero no me gusta que me lo recuerden.*

En *Pelotas* el tuteo es lo más frecuente, ya que prima la camaradería entre los miembros del Club y el resto de los personajes. Por eso, entre las únicas secuencias en las que se da el usted se ha escogido como ejemplo, la secuencia cómica del capítulo 4 en la que Flo habla con el abogado Antúnez y simulan una posible entrevista con los de la clínica estética. Sin embargo, Flo está tan acostumbrado a tutearse con Antúnez que pregunta contrariado por qué ha cambiado de registro, poniéndole nervioso:

Cap. 4 Secuencia 8 (8:40-10:20).

- *ANTÚNEZ: ¿Por qué se operó su mujer de la nariz?*
- *FLO: Pero, **llámame de tú, ¿no?**/// /ah↑↑ (Antúnez le hace gestos con la mirada para que entienda que se trata de una simulación) // Vale/ vale, que eres el de la Clínica, vale, vale//Pues. //porque quiso.*

También se incluyen algunos ejemplos de *tú impersonal*, fenómeno gramatical característico de las últimas décadas. Según Lorenzo (1989), nació en la región de Valencia por los años cuarenta y de allí fue extendiéndose progresivamente a toda la Península. Ha ido arrasando todas las áreas del se. Actualmente es la forma de

impersonalidad más frecuente en la lengua hablada. El más claro es el que utiliza Nieves para explicarle a Flo lo que es una galletita de la suerte en la serie *Pelotas*:

Capítulo 4 Secuencia 28 (48:05-48:49).

Contextualización: Nieves y Flo están en un restaurante chino al que Flo ha querido invitar a su hija para sonsacarle si su novio es Kim-ki. Flo acaba de alabarla para después preguntarle si hay alguien en su vida:

- NIEVES: NO// ¿y en la tuya papá?↓
- FLO: Qué tontería, /en la mía tampoco//(Se mete en la boca sin abrirla antes una galletita de la suerte) / Mira que son guarros (se refiere a los del Restaurante Chino)/ se dejan aquí un papel metido en una galleta.
- NIEVES: ¡Es una galletita de la suerte, PAPÁ! ↑↑Y se abre así. ¿ves? **Buscas el papelito... y lees: la paciencia provoca cambios//** ¿y el tuyo que dice?
- FLO: Tu vida es muy complicada//(leyendo el papelito)/**QUE JODÍOS LOS CHINOS/**

En cuanto a las fórmulas de tratamiento, lo que sí se utiliza es el **Don/ Doña** para llamar a los patriarcas y la matriarca de las dos sagas familiares del vino, por ejemplo, en *Gran Reserva*:

Cap. 3 Secuencia 28 (44: 35-44:39).

Contextualización: La policía ha encontrado indicios de la implicación de Miguel en el accidente de coche que ocurrió el día anterior. Por eso, un agente va a la casa de los Cortázar para llevarlo para que testifique:

- D. VICENTE: ¡Buenas tardes!
- AGENTE: ¡Buenas tardes, **Don Vicente!** Su hijo Miguel tiene que acompañarme.
- D. VICENTE: ¿Se puede saber por qué agente?

Cap. 1 Secuencia 6 (09:04-10:24).

Contextualización: Miguel ha ido a hablar con Jesús Reverte a su bodega:

- MIGUEL: **Don Jesús**, hola, ¿qué tal? (estrechándole la mano cuando sale del coche) →
- JESÚS: Bien, muy bien. //(acompañándole hacia la bodega). ¿Cómo está tu padre?
- MIGUEL: Bien/ como siempre, ya sabes, siempre haciendo algo//
- JESÚS: Lo entiendo perfectamente, vaya si lo entiendo// yo tengo claro que el día que deje la bodega será para ir al cementerio↓

Cap. 1 Secuencia 17 (36:44-38:30).

Contextualización: Después del entierro, Miguel va a hablar con Sofía. Ella está en el jardín arreglando sus rosas:

- MIGUEL: *Queda un mes para la vendimia// Doña Sofía//↓*
- SOFÍA: *¿Crees que no lo sé/ Miguel? ↓*

También viene utilizado el término **señorita y el apellido**, como en el primer capítulo de la serie *Gran Reserva* en el que Lucía realiza una entrevista de trabajo en EE. UU. y el entrevistador utiliza este recurso:

ENTREVISTADOR: Sí, es lo que tiene ser un zaragozano. Adelante. Puede sentarse /señorita Reverte. ¿Usted es→?

En este caso concreto, viene utilizado por el entrevistador para mostrar a Lucía que es español y para que esta se relaje, ya que al llamarla "señorita", además de ofrecer las distancias oportunas, puede ser visto como una señal de galantería, haciendo referencia a la juventud de la candidata.

En *Herederos*, también ocurre lo mismo para denominar a los dueños de la casa: **Doña** Carmen y **Don** Rafael. Pero en este caso para guardar las distancias entre los amos y sus empleados.

Cap. 2 Secuencia 15 (36:56-36:59).

Contextualización: Rafael se ha ido a su finca del campo con Antonio, su persona de confianza. Está preocupado por su complicada historia de amor e intenta aliviarse con el trabajo físico:

- ANTONIO: *¿un carajillo?*
- RAFAEL: *No, /me da ardor↓.*
- ANTONIO: *No se queje Don Rafael// hoy ha hecho más trabajo que yo/.*

Cap. 2 Secuencia 3 (10:30-10:44).

Contextualización: A Carmen le están arreglando las uñas en su casa, pero se queja de que le hace daño cómo trabaja la nueva chica que viene con la señora que viene normalmente a arreglarle las uñas:

- ESTETICIÉN: *Deja/ ¡YA LO ACABO YO! (hacia la chica). Lo siento/ Doña Carmen↓ (hacia Carmen).*
- CARMEN: *No tiene importancia/ tú no tienes la culpa.*

- *ESTETICIÉN: No se preocupe/ no vuelve nunca más.*

Carmen, sin embargo, utiliza el término en desuso **Señorita** para denominar a las chicas del personal que tiene a su servicio:

Cap. 2 Secuencia 20 (44: 45).

Contextualización: Para evitar que la noticia del romance entre el torero Rafael y Julia salga a la luz, Carmen contrata a una chica para que haga de doble de Julia. Después invita a cenar al director de la cadena, a quien sorprende presentándosela:

- *CARMEN: **SEÑORITA, PASE, POR FAVOR...***
- *CHICA: **Gracias/ Señora**→ (apareciendo delante del director de la cadena una chica que podría ser la doble de Julia por su gran parecido físico. El director se queda sin palabras, muy sorprendido).*

En *Pelotas* viene utilizada la forma de tratamiento **Don** solo para Don Antonio, la persona más anciana de la Unión, el club de fútbol. La edad, también condiciona a la chica que trabaja en la tienda de Beatriz para referirse a Amalia como **la señora** Amalia. También viene utilizado por personajes ocasionales como, por ejemplo, el vecino de esta cuando se deja el grifo abierto e inunda su almacén, porque es una persona mayor a la que se le debe respeto. En el caso del factor edad, Soler-Espiauba (1996) apunta que se practica el tuteo entre los menos jóvenes si pertenecen a la misma generación, preferentemente por debajo de los 50 o 55 años, pero si existe una oscilación entre los interlocutores, entonces, se tiende a dar del usted a la persona más mayor:

Cap. 4 Secuencia 13 (12:56-13:52).

- *VECINO: Pues a eso voy, y ya nos vamos hablando// y usted **Doña Amalia** no se preocupe, porque esto le puede pasar a cualquiera.*
- *ABUELA: Noo, si yo cerré los grifos// eso debe de haber sido un golpe de presión que los ha abierto.*
- *VECINO: ¡Pues eso habrá sido mujer! ↑/Hala, pues,(a Bea) Adiós↑*
- *BEA: **Hasta luego Juan**↓*

Otro de los ejemplos, se puede extraer de la llamada de teléfono que se produce en la casa de Flo después de la muerte de su mujer, cuando una dependienta de una tienda que vende ollas a presión pregunta por ella. En este caso su uso no viene condicionado por el factor edad, ya que no se conocen en realidad, sino por el *fin*

interpersonal de la interacción, como explica Briz (2004), ya que el motivo de la conversación determina el tipo de interacciones entre los interlocutores (interpersonales o transaccionales); y en este caso se trata de transaccionales, porque existe un objeto de negociación concreto, es decir, la venta de las ollas, y una finalidad precisa, por lo que la dependienta utiliza "Doña Elena" y un discurso más formal para infundir mayor respeto hacia su comprador:

Cap. 4 Secuencia 20 (27: 07-28:15)

- OPERADOR: ¡Buenos días! ¿puedo hablar con **Doña** Elena Sariñena?
- FLO: Uhmm/// Noo// no va a ser posible.
- OPERADOR: Es que hemos intentado localizarla en su móvil/ y no lo coge nunca→
- FLO: Ya/
- OPERADOR: ¿Sabe usted **cuando la podría encontrar en casa?**

En *Los Misterios de Laura*, no utilizan **Don/Doña**, pero normalmente, para dirigirse a la protagonista usan **señora, o inspectora**. Al igual que en *Unidad Central Operativa*, emplean el grado que tienen, aunque en este caso, al tratarse de la policía que no es un cuerpo con estructura militar tan rígida, el contexto es más informal y se tutean entre todos sin usar la categoría que tienen en el ambiente de trabajo, solo viene utilizada la tercera persona del singular para dirigirse a los externos y como forma de respeto; ya sea para dirigirse a las personas que pueden ser sospechosas o están implicadas en los casos, como para hablar con desconocidos, o con personas con las que se desea quedar especialmente bien, como, por ejemplo, en el primer capítulo con la directora del colegio privado en el que Laura quiere inscribir a sus gemelos:

Cap. 1 Secuencia 13 (29:08-30:42).

Contextualización: Laura está en casa con la señora que les tiene que hacer la entrevista para entrar en el colegio privado. Están sentadas en el salón esperando a que llegue Jacobo, el marido de Laura para que empiece la entrevista:

- LAURA: ¿Seguro **que no quiere tomar nada?** (ella dice que no y le mira con impaciencia porque el marido se retrasa)./// Estará en un atasco. Dijo que vendría.
- SEÑORA: Ya, ya/ **mire** esta entrevista es para evaluar el entorno familiar de los niños, si **su marido** no viene, perdemos el tiempo.
- LAURA: Vendrá, //se lo aseguro.

En *Unidad Central Operativa* también se han encontrado ejemplos de uso de **Don/Doña**, tratándose en este caso de una diferencia establecida por la mayor o menor solidaridad entre los interlocutores, como refiere Briz (2004) a la hora de establecer un registro formal o informal con el interlocutor. En este caso, el sargento Gutiérrez, un Guardia Civil de pueblo, se dirige hacia Elena, como Doña Elena, una señora rica que vive en el mismo lugar. Sin embargo, en el mismo capítulo, e incluso en la misma secuencia, Sierra, la trata de usted a esta señora, pero sin utilizar el apelativo Doña. En este caso, las diferencias se hacen notar entre un Guardia Civil, como Gutiérrez, quien vive en un pueblo donde todavía se da el Don/Doña a las personas con mayor poder adquisitivo o de categoría social superior (a pesar de que cada vez esté más en desuso entre la gente joven) y Sierra, quien vive en ciudad y no se usa establecer estas diferencias. También puede ser que Gutiérrez lo utilice simplemente por la costumbre, ya que en el pueblo viene siendo siempre llamada así:

Cap. 2 Secuencia 46 (54:00-57:04).

Contextualización: Sierra está interrogando a Elena, la esposa de la persona asesinada, quien acaba de confesar que mató a su marido. Están en el mentidero (lugar cerrado con micrófonos y cámara oculta para los interrogatorios). El sargento Gutiérrez irrumpe en la habitación contrariado y le sugiere algo al oído de Sierra:

- SIERRA: Proceda→ (hacia Gutiérrez, dándole permiso para que haga lo que le ha pedido. En esos momentos, el sargento descarga su pistola y se la ofrece a Elena). **Apriete el gatillo, Elena.** (Ella coge el arma con la mano temblorosa).

- GUTIÉRREZ: No se esfuerce, no puede→ / **verá doña Elena**, yo sé por la boticaria que usted está siguiendo un tratamiento contra la artritis que le está paralizando las manos, hace ya mucho tiempo que tuvo que dejar de tocar el piano. **Mire, doña Elena**, usted es incapaz de disparar un arma de fuego.

6.1.1.1.2. Formas convencionalizadas de cortesía

A la hora de analizar las *formas convencionalizadas de cortesía* como son los saludos y despedidas, dar el pésame o felicitar a alguien o las presentaciones, se ha seguido el esquema que realizan Alba de Diego y Sánchez Lobato (2009). En él, como se menciona en el primer capítulo de esta tesis, a través de una serie de encuestas realizadas a estudiantes, dan cuenta de la dinamicidad de la lengua, ya que viene elaborado un análisis comparativo entre dos períodos de tiempo diferentes; es decir, las

fórmulas de tratamiento, saludos de encuentro, paso y despedida usadas por los jóvenes tanto en 1979 como en 2004, trascendiendo en los resultados finales el predominio del tú en detrimento del usted. Algo de lo que da prueba también esta tesis, ya que en las muestras seleccionadas se han tenido que eludir todas las veces en las que se utiliza el tú para resaltar sobre todo las escenas en las que el registro es más formal, dado que el tuteo resulta habitual en casi todas las escenas; incluso cuando un superior se dirige a un subordinado, como ocurre en *Unidad Central Operativa*, por ejemplo, cuando el capitán Sierra le pide a Marina que le hable de tú, aunque ella sea un alférez y esté bajo su mando.

Como se enuncia en el primer capítulo, esta disminución del usted ha sido confirmada por estudios como el de Pedroviejo Esteruelas (2004) o Soler-Espiauba (1996), quien en su artículo publicado por ASELE aborda la cuestión de las fórmulas de tratamiento, pero esta vez desde un punto de vista didáctico: cómo podría ser explicado en clase de Español como Lengua Extranjera y con qué parámetros, y cómo debe ser interpretado y descodificado por el alumno.

Volviendo a las formas convencionalizadas de cortesía, a continuación se señalan las identificadas en los capítulos de las series:

1.- EL SALUDO: acto comunicativo de primer orden en la sociedad puesto que su negación supone mala educación o enemistad manifiesta. En este caso hay diferentes fórmulas que van desde las más formales a las más informales. Suelen servir para abrir el contacto verbal, y muchas de ellas revelan alusiones a la religión, a la cultura y a la sociedad. Cabe señalar que de todas se pueden extraer ejemplos en las series analizadas.

En *Gran Reserva* se puede encontrar: ¡**Buenos días!** (por la mañana en casa de los Cortázar o de los Reverte, o si alguien viene a visitarles, puede ir seguido del nombre de pila: Paloma, Don Vicente...); ¡**Buenas tardes!** (si la visita se hace por la tarde y es una persona a la que se le debe respeto, por ejemplo, cuando viene el agente de policía a casa de los Cortázar); **¿qué tal?** (entre hermanos); **¿qué pasa, hermanito?** (Raúl en forma irónica hacia su hermano Miguel que tiene mala cara); **Daniel... Miguel... Pablo...** (solo diciendo el nombre de la persona a la que estás saludando y obviando la palabra HOLA); **¿qué...?, ¿querías verme?...** (de Gustavo a Don Vicente, pero también Gustavo con otras personas, sobre todo de la familia); el clásico ¡**Hola!**

(solo, seguido de hija, papá..., o directamente seguido del nombre de pila); **Don Jesús, ¡hola!, ¿qué tal?** (para ser formal, pero demostrar afabilidad, pero Miguel utiliza esta fórmula para hablar con el dueño de la bodega rival).

En *Pelotas* el registro es más informal, vienen utilizadas estas fórmulas: **Buenas Antúnez, ¿tú por aquí?** (Flo saluda al abogado); **¡buenos días!** (Flo cuando entra en el bar del Club, todos los del bar le responden ¡buenos días!, también cuando llama la chica que representa a la empresa de las ollas que había encargado Elena); **¡Hola Chechu!-¿Qué pasa Javi?** (típico saludo entre Chechu y Javi en el bar de este, también es típico en Richi); **¡Buenos días don Antonio! - ¡Hola Javi!** (saludo en el bar entre Javi y Don Antonio), **¡Hola!... ¿qué tal? - Juana, ¡que estamos cerrando ya!** (saludo informal entre la señora que quiere entrar en la tienda y Beatriz que la está cerrando, sin que por esto resulte una ofensa); **¡Hola papá! ¡Hola don Antonio!- ¡Hola guapa!** (informal, entre Nieves y don Antonio, aunque le llame don Antonio que parece formal, le dice hola porque para ella “don⁵” es como si fuera parte del nombre); **¡Hola a todos!** (de Elena a todos los jugadores del Club).

En *Unidad Central Operativa*: **¡Hola!** o **¡Buenos días/tardes!**, (Sierra es el personaje que más utiliza este tipo de saludo; el primero con los compañeros, y los segundos, también con los compañeros, pero normalmente cuando hay una reunión de equipo o cuando se presenta en la casa de las personas que tiene que interrogar; **Mi teniente, mi capitán...** es decir, con el grado que tienen en la Guardia Civil, como ocurre en otros casos en los que se utiliza solo el apellido); **¡Hola...!, ¿Qué tal?- ¡Hola...!, ¡buenos días!**, utiliza la primera parte Blanca, la hija de Sierra, quien es más joven, para dirigirse a Gutiérrez, y este le contesta la segunda parte, un poco más formal porque confunde a Blanca con un compañero de trabajo de la Guardia Civil que ha venido con Sierra); **¡Martín!- ¡Sierra!**, como en las otras series, también viene utilizado solo el nombre para saludarse de forma informal); **¡Buenas, buenas! - ¡Hola!**, entre Gutiérrez y Andrún, ya que el primero quiere aparentar seriedad con Andrún, porque le gusta, y Andrún cordialidad ante el sargento que ha venido a visitarles; **¿Cómo estás,**

⁵ El uso de Don/Doña en numerosas ocasiones se observa que viene relegado a personas mayores a las que se debe respeto, pero que con el paso del tiempo, la gente joven simplemente los ha asociado por la costumbre como si fuera todo uno y formara parte del nombre propio, sin que por ello se demuestre otro tipo de fórmula de cortesía. Este podría ser el caso de Don Antonio en *Pelotas*. Sin embargo, en otros casos, como el de Doña Elena en *Unidad Central Operativa*, sería la costumbre la que hace que Gutiérrez la llame con esta fórmula, pero también el respeto y la necesidad de guardar las distancias, ya que de todos modos sigue utilizando la tercera persona (usted).

Sara?, **¿todo bien?** (de Andrún a la chica que cree haber rescatado); **Buenas (O)**, **¡la Guardia Civil!**, (cuando Pablo saluda y se presenta a la vez para no perder tiempo en nombre del cuerpo al que representa); por circunstancias de la profesión de ciertos personajes, muchas veces, por ejemplo, la sargento Andrún no saluda y va directa a lo que tiene que pedir, por ejemplo, cuando bloquea el paso de un camionero en los primeros minutos del primer capítulo. En este caso, la personalidad del personaje así lo requiere, ya que se trata de un carácter muy fuerte, al que contrariamente, en situaciones análogas se contraponen con el de Sierra, quien normalmente saluda en todas las situaciones. Otros personajes, como el coronel, prefieren no saludar porque antepone el orden hacia sus subordinados a la cordialidad. Igual ocurre cuando la relevancia de los hechos impide formalidades y tienen que agilizar todos los movimientos, lo que les hace omitir saludos, los cuales vienen subordinados a un segundo plano.

En *Herederos*, el saludo en esta serie es muy frecuente con el nombre solo o simplemente: **¡Maestro!** (como llama Antonio a Rafael el torero); **¿Qué tal, Rafael?** (de Carmen a su marido); **¡Por Dios! ¡Carmen...!** (el saludo eufórico de un periodista que se alegra de encontrarse con la matriarca Orozco); **¡Buenos días!, ¡buenos días!** (entre Nino y su padre Antonio); **Julia... ¡dichosos los ojos!** (del ama de llaves a Julia, a quien quiere como a una hija); **¡Hola, buenas tardes!** (la entrada de Jacobo en la tienda donde trabaja Cecilia); **Buenos días, Tata -buenos días, Jacobo** (el saludo entre Jacobo y el ama de llaves); **¡Hola!, ¡hola!, ¿cómo estás?** (entre Julia y su amante, el torero Rafael); **Bienvenido a casa, ¿Cómo estás? = Hola=** (solapando la voz de Jacobo y Verónica quienes saludan a su padre).

En *Los Misterios de Laura*, además de **Buenas noches, buenas tardes o buenos días** utilizados por los agentes cuando tienen que presentarse en el lugar de los hechos, encontramos también otros como el nombre de persona solo o seguido de **¡Hola, Inspectora Lebrel!** (término formal de saludo utilizado por un sospechoso a Laura, usando el cargo y el apellido para saludarla); **¿Qué tal, cariño?** (más informal, de Jacobo, el exmarido de Laura hacia esta); **pero ¡¡Jacobo!!!...bueno, ¡qué sorpresa!** (de la vecina de Laura, Victoria, a Jacobo); **Laura, ¿qué tal?** (de Maite hacia Laura); **¿Qué pasa, Martín?** (de Jacobo a Martín, son compañeros); **¡Anda! ¡Qué sorpresa!!** (de Laura hacia una sospechosa, a la que finge encontrar por casualidad); **¡Buenas...!** (de la

directora del colegio de los hijos de Laura y Jacobo); **Maite, ¿qué haces tú aquí?** (de Laura hacia Maite, su vecina y amiga, porque ha venido a la Comisaría).

2.- LA DESPEDIDA: acto expresivo que se da en todas las culturas. En español a veces coincide con el saludo, pero no siempre, porque puede adoptar formas más peculiares. Normalmente no se hace mediante una fórmula aislada, sino que se inicia por medio de una presecuencia y puede contener variantes empáticas que expresan una actitud altruista por parte del hablante.

Por ejemplo, en *Gran Reserva* se señalan: **en fin, me tengo que ir** (se usa en familia, lo dice Dani a su hermana Lucía); **bueno, aquí os dejo, os veo luego** (también entre familia, Raúl a su hermano y su cuñada Paula); **el deber me llama. Le dejo. Me alegro de verle** (el agente de policía que conoce a Miguel cuando este se para a preguntar por lo ocurrido en la carretera en el capítulo 3); **muy bien, ahora, ¡lárgate!** (Pablo a Gustavo porque quiere quitárselo de la vista, ya que le ha estado presionando para que le suba el sueldo, y al final ha accedido); **¡chao, papá!** (Daniel se despide de su padre); **hasta mañana** (de Emma a su padre); **que descanses** (de Lucía a su hermano); **bueno, no les molesto más. Gracias por su atención Doña Sofía** (Miguel cuando va a hablar con Sofía y Lucía); **buenas noches...** (cuando Dani se despide de su madre porque se va a dormir).

En *Pelotas*: **hasta mañana, hijo**, (dándole una palmadita en la espalda, Don Antonio a Flo); **me largo** (Richi a Cris cuando llega Chechu, con quien está enfadado); **hasta mañana** (la respuesta de Cris); **hala, pues ¡adiós!** - **¡Hasta luego, Juan!** (el vecino con la abuela Amalia y Beatriz); **venga, ¡Gracias...!** - **¡Hasta luego, Juana!** (despedida entre la señora que viene a comprar a la tienda y la despachan aunque estaban cerrando, y Beatriz); **¡taluego⁶, Richi!** - **¡taluego, Presi!** (entre Richi y Flo); **¡hombre!, contigo quería yo hablar...** (forma informal para saludar y comenzar una conversación utilizada por Flo para hablar con Kim-ki); **que te vayas ya... ALE...** **¡ADIÓSSS!** - **¡Guapa!** (entre Beatriz y Chechu, porque este la está besando y cree que se le va a hacer tarde, él le responde con un piropo); **Cris, un besito, cariño** - **¡Adiós!** - **que tengas un buen día** (entre Cris y su madre de forma cariñosa antes de ir a la escuela); **bueno, me voy que he quedao' con MI BARDEM...- Dame un abrazo,**

⁶ 'taluego es transcripción de *hasta luego*.

ANDA. (se abraza a su hermana y la besa fuertemente); **luego me paso a verte, ¿eh?** "**Taluego...**" **¡Qué te vaya bien!** (despedida entre las hermanas Elena y Beatriz antes de que la primera se vaya a operar a la clínica).

En *Unidad Central Operativa*: **te veo esta noche** (Sierra con su hija); **buenas noches, hija- hasta mañana, papá** (Sierra y su hija Blanca); **buen trabajo, chicos** (viene también utilizado como despedida en este caso, porque Andrún inmediatamente después sale por la puerta); **hasta luego - hasta luego, Nacho** (entre Andrún y el policía informático, son colegas de trabajo); **ahora si me disculpan... me voy a retirar** (viene utilizado por Elena, en el segundo capítulo de la serie, se trata de una forma bastante formal, de saludar antes de irse a su habitación); **pasadlo bien...** (de Sierra a Julia y su marido); **ha sido un placer - A sus órdenes de usted siempre, mi capitán** (Gutiérrez y Sierra antes de marcharse al pueblo, viene a agradecerle a Sierra la experiencia y el buen trato). En concreto en esta serie las despedidas son escasas; o porque han sido dadas por descontado, por un lado, o porque los personajes reciben una orden inmediata que tienen que cumplir y se mueven rápidamente hacia lo que tienen que hacer, por el otro.

En *Herederos*, las despedidas además del cotidiano **adiós - Adiós, Tata** (entre Julia y el ama de llaves); también está el irónico **adiós, señoritas**, de Verónica dirigido a las peluqueras y, sobre todo, para recalcar que no va a saludar a su madre; **buenas noches** (antes de ir a dormir en casa Orozco); **bueno, chao** (Cecilia a Jacobo); se incluyen otras despedidas "anticortesés" como **¡Déjame en paz!** (entre Cecilia y Jacobo o entre Verónica y Gonzalo); así como otras puramente cortesés como: **luego te veo** (mientras le hace un gesto de complicidad, desde el periodista a Carmen); o **¡Qué tengas un buen día!** (con buenas intenciones de Antonio a su hijo).

En *Los Misterios de Laura*, se encuentran entre otros: **adiós; buenas noches; bueno, cariño, te dejo** (de Victoria a Jacobo, quien le dice cariño porque le resulta simpático y para hacer rabiar a Laura, su vecina); **adiós, enanos** (de Jacobo hacia sus hijos); **chao** (hacia su exmujer); **estaremos en contacto, ¿eh?** (Laura mientras se marcha de la casa de una sospechosa); **bueno, ¡hala, hasta luego!** (de Marta a Laura e Ismael, para dejarles solos); **¡pasadlo bien! Venga... un beso** (de Laura afectuosamente a Martín, su compañero de trabajo).

3.- LAS PRESENTACIONES: fórmulas lingüísticas que sirven para dar la bienvenida a alguien o que ha estado ausente o que no se ha visto durante algún tiempo.

En *Gran Reserva*, por ejemplo, se presenta la llegada de Sara a la familia Cortázar, tratándose de una presentación informal en familia:

Cap. 1 Secuencia 20 (45:30-46:00).

Contextualización: Cena en casa de los Cortázar. Mientras Paula está poniendo la mesa, Raúl está insistiendo para volver a quedar con ella. En ese momento aparecen Pablo (el hermano de Raúl y cuñado de Paula) y Sara (su pareja actual):

- PABLO: *Holaaa, ¿hay alguien en casa?*
- PAULA y RAÚL: *Hola, ¿qué tal? (dirigiéndose hacia Sara y Pablo)*
- PABLO: **Sara, este es Raúl.**
- RAÚL: *Así que tú eres la chica que le ha robado el corazoncito a mi hermano el responsable→*
- SARA: *Lo estoy probando// a ver si me lo quedo/.*
- RAÚL: *Pues si te cansas de él avísame→ (risas de los cuatro. A continuación, Paula se dirige a ella para presentarse).*
- PAULA: **Hola, soy Paula→**
- SARA: *¿La mujer de Miguel? →*
- PAULA: *Veo que Pablo te tiene bien informada→*

Sin embargo, en el mismo capítulo, cuando la presentación no es entre coetáneos, sino que la persona presentada es más joven, el registro cambia. Como, por ejemplo, cuando Pablo presenta Sara a su padre. Ella rápidamente le habla de usted e intenta ser lo más formal posible, ya que tiene que quedar bien con el que puede ser su futuro suegro. No obstante la formalidad de Sara, don Vicente prefiere tutearla y utilizar un tono paternal con ella para intentar así acercarla a la familia "como una hija más".

Cap. 1 Secuencia 22 (47:42-48:10).

Contextualización: Pablo ha llevado por primera vez a Sara a casa, por eso se la presenta a su padre, Don Vicente:

- PABLO: *¿Os habéis presentado ya?*
- SARA: **Don Vicente, tenía muchas ganas de conocerle→**
- VICENTE: **Igualmente, hija (le da dos besos). Sentaos.**

Igualmente, como ejemplo del cambio de un registro informal a uno formal, se hace notar esta secuencia de *Pelotas* en la que primero Flo confunde al abogado con una camarera o secretaria, e incluso la llama “guapa”, característico de la informalidad y la camaradería. Cuando se da cuenta de que ella es el abogado, cambia radicalmente su actitud y pasa del tú al usted, dando lugar a una presentación formal.

Cap. 4 Secuencia 14 (14:21-15:45)

Contextualización: Flo y Antúnez están en la clínica estética esperando al abogado de la clínica en la que murió Elena:

- *ABOGADA: Perdonen la espera, ¿desean un café?*
- *FLO: No, **gracias, guapa**→ ¿va a tardar mucho el señor abogado?*
- *ABOGADA: (viniendo hacia ellos con una sonrisa). Yo soy el señor Abogado. **Verónica Conde. Represento a la Clínica Cion. Encantada.***
- *FLO: **Mucho gusto**↓ (bajando la mirada).*

De *Unidad Central Operativa* se ha seleccionado esta escena del primer capítulo en la que Sierra viene presentado por Segura ante el resto del equipo. La presentación de Sierra, como jefe de la Unidad, en un puesto de trabajo tan jerarquizado por la Guardia Civil, hace que Segura tenga que utilizar el grado que tiene cada uno dentro del grupo. Sin embargo, Sierra tiene prisa por encargarse del caso y prefiere eludir las presentaciones más formales:

Cap. 1 Secuencia 4 (08:20-08:40).

Contextualización: En Unidad Central Operativa el coronel le presenta al capitán Sierra el resto de su equipo:

- *SEGURA: **Os presento** al capitán Sierra. (Mientras Sierra se va acercando a ellos, el resto se va levantando y acercándose a él. Miradas de recelo y, por ejemplo, Pablo se mete los faldones de la camisa dentro del pantalón, mientras que Marina deja de mordisquear algo que tenía en la boca. Segura, con el brazo, va indicando a cada uno) **La alférez Marina Izquierdo, el Cabo Pablo Molina...***
- *SIERRA: ya→ nos iremos conociendo a medida que vayamos trabajando °(juntos)°↓ (se pone rápidamente a exponer el caso que tiene entre manos).*

En cuanto a las presentaciones, en *Los Misterios de Laura* normalmente las más formales son las que vienen realizadas en el contexto de trabajo de Laura, es decir, cuando tienen que presentarse ante las víctimas o con los sospechosos de un caso:

Cap. 5 Secuencia 2 (04:30-05:52).

Contextualización: Gerardo presenta Emilio Ruiz, la persona amenazada de muerte y a la que tienen que vigilar, a Laura. Ruiz está celebrando una cena en su casa. Cuando llegan Laura y Gerardo, está en la mesa con sus invitados, unas cuatro personas más:

- GERARDO: Buenas noches...
- RUIZ: (levantándose y dejando la copa en la mesa). Hombre JEFE. //Llega a tiempo para la tarta de chocolate y tomar otra copa.
- LAURA: ¿CHOCOLATEEE? → (mirando a la mesa con ilusión).
- GERARDO: Señor Ruiz/ **Le presento a la inspectora Laura Lebrel** (ella sonríe mientras le estrecha la mano).
- RUIZ: **mucho gusto** (estrechándole la mano)./// **Permítame que les presente.** / Mi Hermano, JOAQUÍN (muy solemne, mientras vierte el champán en la copa. Después pasa al siguiente comensal). //MI ABOGADO, y amigo, Juan Mata (vierte champán y se dirige al siguiente, mientras Laura come tarta). //Esta preciosidad/ es mi mujer. (Ruiz sigue virtiendo el champán).
- BLANCA: **Encantada...**
- RUIZ: ... y MI SOCIA, Inés.

Fuera del contexto de trabajo en *Los Misterios de Laura*, las presentaciones suelen ser informales, como cuando Laura conoce a Ismael:

Cap. 5. Secuencia 12 (19:20-19:40).

Contextualización: Laura e Ismael están sentados en una mesa del bar de Victoria, han sido precedentemente presentados por Maite, pero de forma muy rápida, así que cuando esta se va, vuelven a presentarse mejor:

- ISMAEL: Pues empezamos otra vez. / **Ismael**→ (se sonríen).
- LAURA: **Laura**→
- ISMAEL: Un nombre precioso.
- LAURA: Gracias.
- ISMAEL: Y→ ¿a qué te dedicas?
- LAURA: Uhhh→ Soy contable (le miente, pero de forma muy natural). ¿Y tú?
- ISMAEL: yo→ yo no.

4.- **LA FELICITACIÓN:** es el acto de habla expresivo mediante el que expresamos al oyente nuestro aprecio, nuestra satisfacción o nuestros buenos deseos con motivo de los diferentes acontecimientos que pueden incidir en su dicha o su felicidad.

En *Gran Reserva*, durante el cumpleaños de Miguel, su padre, le hace un gran regalo:

Cap. 1 Secuencia 12 (19:20-19:40).

Contextualización: la familia Cortázar está sentada en la mesa celebrando el cumpleaños de Miguel. Después de sacar la tarta y apagar las velas, Vicente se queda pensativo. Su hija Emma, preocupada, le pregunta si se siente bien:

- VICENTE: *Sí// Me siento muy feliz de estar hoy aquí con todos mis hijos. /Estoy seguro de que vuestra madre se sentiría muy alegre/ al veros juntos y bien avenidos... (comienza un discurso sobre la familia y el negocio para introducir su decisión)... Quiero que la persona que ha firmado el contrato con los Agüero, gracias al cual las bodegas multiplicarán por tres su producción este año, /SEA/ LA QUE ME SUCEDA. (hay un silencio de todos)*

- MIGUEL: *no sé que decir, papá→*

- VICENTE: *he firmado el traspaso de poderes desde ayer eres el nuevo director comercial de las bodegas Cortázar (con solemnidad)*

- RAUL: *para que luego digas que los deseos no se cumplen→ hermanito→*

- VICENTE: *Feliz cumpleaños hijo→ (Miguel se levanta para darle un abrazo al padre y el resto aplaude, menos su mujer que se queda pensativa).*

- MIGUEL: *gracias papá.*

- VICENTE: *no me defraudes→*

También aparecen en los capítulos analizados expresiones como **Enhorabuena** (por ejemplo, cuando Mónica se lo dice a Gustavo porque piensa que va a ser padre).

En *Pelotas*, cuando ganan un partido, se felicitan los unos a los otros. También como una forma de desear algo bueno, en *Pelotas*, realizan “brindis” en el bar de la Unión. Uno de estos ejemplos se produce en el capítulo 1:

- JAVI: *Señores, un brindis... En memoria de nuestra querida Elena.*

Al igual que en *Herederos*, donde también utilizan el brindis, como elemento que denota cortesía, ya que normalmente se pide algo positivo para el destinatario del brindis, en el que puede estar incluido el locutor, pero nunca en exclusividad. En la siguiente secuencia de *Herederos*, el brindis de Rafael va dedicado “a su retirada” como si esta fuera una tercera persona.

Cap. 1 Secuencia 12 (23:34-23:55).

Contextualización: Rafael y Carmen salen al jardín donde está el resto de los invitados. Ella lo lleva cogido del brazo. Han decidido guardar las apariencias, como si fueran una pareja feliz. Julia, el peridosta y Rocío los miran:

- CARMEN: *Rafael↓ cariño, no bebas mucho:// La medicación... (diciéndoselo al oído y dándole un beso en la mejilla cuando todos los miran).*

Rafael también intenta aparentar y dice algo así como ((Ah, sí)). En esos momentos una persona de la fiesta Grita: ¡ARRÁNCATE UN BRINDIS RAFAEL!!!

- RAFAEL: **//BRINDO POR MI RETIRADA//** (Alzando su copa, luego mira a Carmen). *ESPERO QUE NO SEA EL FINAL, SINO UN CAMBIO DE TERCIO.*

- CARMEN: */Y que esto sirva para que la familia esté todavía MÁS UNIDA. (Chocando ligeramente sus copas y mirándose a los ojos).*

También se utiliza el verbo “brindar” con el significado de dedicar, cuando viene realizado por un torero en la plaza, como en el caso de la primera secuencia de *Herederos*:

- RAFAEL: *(Desde la plaza...) Quiero brindar este toro a la hija de uno de los toreros más grandes que ha dado la historia / a Carmen Orozco, mi mujer. Va por ti. (El torero después de decir estas palabras lanza su sombrero hacia la persona a la que “dedica” su trabajo en la plaza. Carmen se levanta para recogerlo, pero quien lo recoge es su hermana, quien resulta ser la amante de Rafael, y se lo devuelve a Carmen, quien se sienta mientras el resto de la plaza aplaude y le grita ¡GUAPA!!!)*

En *Pelotas*, el aplauso viene utilizado como símbolo de solidaridad hacia los demás, después de realizar un minuto de silencio. Un ejemplo de esto se produce en el partido que juega la Unión justo después del entierro de Elena, la mujer del Presidente, en el que se guarda un minuto de silencio antes de comenzar:

Cap. 1 Secuencia 19 (32:30-32:45).

Contextualización: Va a comenzar el partido, Flo llega a las gradas y una larga ovación se escucha a su paso. Cuando llega a su sitio, Don Antonio lo abraza. Luego se sienta y hace señales para que dejen de aplaudir. Luego, todos se sientan. ... Se oye a Javi desde el micrófono:

- JAVI: *A continuación, vamos a guardar un minuto de silencio/ en memoria de doña Elena, NUESTRA PRESIDENTA/ bueno/ la mujer del presidente/ a quien / desde estos micrófonos/ acompañamos en el sentimiento y le decimos/ ESTAMOS CONTIGO FLO/*

De pie, por favor→ (en el minuto de silencio un niño toca la bocina que quita la solemnidad al momento).

En *Unidad Central Operativa* las formas de felicitación se utilizan sobre todo cuando descubren algo nuevo, con **Buen trabajo**, seguido del nombre o cargo de la persona que lo ha hecho.

También cuando han obtenido algún reconocimiento en su carrera, como, por ejemplo, el otorgado a Julia, quien ha ascendido, y Sierra la felicita: **Enhorabuena por tu ascenso. Me alegró mucho.**

Ejemplos de felicitación se encuentran también en *Herederos*, donde el torero Rafael, viene continuamente felicitado por su apoderado Antonio por las faenas que realiza en el ruedo:

Cap. 1 Secuencia 3 (07:40-08:07).

Contextualización: El torero se encuentra mejor, sale del hospital y va hacia su finca en coche. Cuando llega, sale de la puerta de atrás, sonriente con gafas de sol y unas muletas. Antonio, va hacia su encuentro, le abre la puerta del coche y le saluda:

- ANTONIO: ¡Maestrooo!! ¡Qué alegría!! Menuda faena, me faltan las palabras. (Ilusionado, tocándole el brazo. Después le ofrece la silla de ruedas).

En *Los Misterios de Laura*, hay otras formas de felicitar, como la que realiza el cocinero Julen Ibarroa, cuando va a la comisaría para ser interrogado por la policía. Cuando termina su interrogatorio, felicita irónicamente a Cuevas, quien le ha entrevistado:

Cap. 5 Secuencia 16 (26:35-26:39).

- JULEN: Bueno, qué→ ¿HEMOS TERMINADO EL INTERROGATORIO?
- CUEVAS: Sí, claro→¿no?
- JULEN: **Muy bien, chaval. Muy buen trabajo.** (Levantándose).
- CUEVAS: Gracias.(Contrariado).

5.- **EL AGRADECIMIENTO**: se emplea como respuesta a un favor otorgado. En todas las series encontramos numerosos ejemplos en sus diferentes versiones: **gracias, muchas gracias, te lo agradezco, se lo agradezco...** como el que se ve en el precedente

diálogo extraído de *Los Misterios de Laura*, o en el siguiente del mismo capítulo, un poco más coloquial:

- *MAITE: Da igual, Laura, te lo agradezco un montón, pero solo hay una cosa que pueda animarme el día.*

Sin embargo, parece interesante señalar como en España, a diferencia de otras culturas, en la interacción entre un camarero y su cliente, este último no suele dar las gracias al camarero cuando le sirve algo si esto es una rutina. Es decir, si es cliente habitual. Al igual que el camarero suele abstenerse de acompañar verbalmente el acto de servir. En la serie *Pelotas*, este hecho viene constatado por las secuencias que han sido grabadas en el bar de la Unión, donde Javi sirve cotidianamente el café a sus clientes sin que medie “gracias” por ningún lado.

Cap. 4 Secuencia 6 (07:56-08:11).

Contextualización: Flo llega al bar acompañado por Antúnez, el abogado. Va muy deprisa y se siente agobiado, saluda sin mirar:

- *FLO: ¡Buenos días! (la gente que hay en el bar le responde también: buenos días¡¡¡).*
- *JAVI: ¿Queréis algo?*
- *FLO: No, no. Me voy a encerrar en el despacho que tengo un asunto importante, ¿eh? Así que no me molestéis. (Dirigiéndose hacia su despacho acompañado de Antúnez).*
- *ANTÚNEZ: Para mí un soba'o y un café con leche. (En voz más baja cuando Flo ha salido por la puerta, antes de salir él también para seguirle. Javi, sin hablar, le hace gestos con la mano, haciendo entender que se lo llevará).*

Para finalizar, la sección de los agradecimientos, llama la atención el uso particular de *anticipar las gracias*, desviándose de la norma en la cual el hecho deba ser consumado, sino que se anticipa al acto, el cual queda por realizar por el interlocutor.

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 2 Secuencia 18 (32:30-32:48).

Contextualización: Sierra quiere interrogar a la hija del fallecido, pero prefiere anticipárselo a la madre.

- *SIERRA: ¿Puede decirle a su hija que quiero hablar con ella?*
- *ELENA: En estos momentos no está en casa... estará fuera unas horas... pero intentaré llamarla.*

- *SIERRA: Se lo agradezco.*

6.- EL CUMPLIDO: es el acto por el cual el hablante intenta crear un ambiente de benevolencia, amabilidad y colaboración para llamar la atención del interlocutor al mostrar interés, aprecio o solidaridad por el hablante o el entorno. También puede identificarse con *la cortesía valorizante directa*. En España es también típico el piropo:

GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 24 (51:24).

Contextualización: Sofía pasea con sus dos hijos dentro de la bodega. Le han dicho que se van a encargar de la bodega:

- *SOFÍA: ¡Qué orgulloso estaría tu padre de vosotros! (con alegría).*

GRAN RESERVA. Cap. 2 Secuencia 15 (30:28-31:54).

Contextualización: Paula está en su casa, su marido no viene a dormir y está triste por la dejadez de este. Por eso, llama a Raúl, su cuñado, quien acude para consolarla:

- *RAÚL: Paula, / tú eres inteligente, / y eres preciosa/ y si no es él, sé que cualquier hombre haría lo que fuera por ti → Ven ↓ → (ella llora y él está consolándola). Paula, si Miguel es capaz de tener una aventura, /estando contigo, //es más imbécil de lo que pensaba (ella acaba besándolo apasionadamente).*

Otro ejemplo de *Gran Reserva* es el capítulo donde Emma se disculpa con su hermano Pablo y le agradece que haya readmitido a su marido Gustavo en la empresa. Ella lo alaba al igual que hace su hermano con ella:

GRAN RESERVA. Cap. 3 Secuencia 32 (39:58-40:39).

- *GUSTAVO: Gustavo no sabe la suerte que tiene contigo (a Emma) →*
- *EMMA: →y Sara no sabe la suerte de tenerte a ti (respuesta de Emma a Pablo).*

En otras series como *Pelotas*, el piropo o cumplido viene realizado por el personaje de Flo, quien alaba a la hija para que le cuente sus cosas. También es utilizado en señal de agradecimiento, como la alabanza que gritan los jugadores de la Unión cuando Flo les invita a una ronda:

PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 21 (48:05-48:49).

Contextualización: Flo se ha llevado a Nieves a comer a un restaurante chino para sonsacarle que le diga si está saliendo con Kim-ki, además del hecho de llevarle a un restaurante chino para ganarse el beneplácito de su hija, puesto que Kim-ki es de

origen china, utiliza más de un piropo para introducir después la pregunta directa y sobre todo, para que se ablande y le diga lo que él cree que es la verdad:

- FLO: *Estás muy guapa, ¿eh?(sin esperar respuesta) → Últimamente te veo espléndida→ te veo radiante→. //¿no habrá alguien en tu vida? →*

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 22 (41:11-42:29).

Contextualización: *Después del partido, todos los de la Unión están en el bar. Flo está en la barra con Chechu y los chicos en una mesa más allá:*

- FLO: *Invita a una ronda aquí a los chavales, /se lo merecen.*

- JAVI: *¡UNA RONDA A CUENTA DEL PRESI!! (hacia los jugadores. Estos responden alzando la copa y agradeciéndoselo al Presi*

- JUGADOR: **ESE PRESI GÜENO**↑ (Alzando la copa)

En *Unidad Central Operativa* se encuentran diferentes ejemplos de piropos o cumplidos, como los realizados por el forense a Marina porque le gusta esta (**Chica lista** o **A tu lado Sherlock Holmes se queda corto**) o los que realiza Gutiérrez a Sierra porque le admira (**Si es que, además, las caza al vuelo**).

En *Herederos* se pueden enumerar los piropos hacia Carmen Orozco en el ruedo (**¡Guapa!!**) y también los relacionados con el toreo a Rafael: **¡A la jubilación por la puerta grande!!** También los hay relacionados con el coqueteo, como el que mantiene Verónica con su tío político, Bernardo: **Oye, te queda muy bien el traje... Me gusta más que cuando vas de señorito**. Por último, cabe mencionar los piropos que Carmen recibe de su amigo, un periodista del corazón bastante exagerado en las formas, quien comienza alabándola, para que ella también se fije en él y se dé cuenta de los arreglos de cirugía estética que se ha hecho:

Cap. 1 Secuencia 7 (13:32-14:10).

Contextualización: *Fiesta en casa de los Orozco. Carmen ve que su marido está hablando con Julia, aunque la conversación dura muy poco, está preocupada por el escándalo, y va hacia él. Cuando se está acercando, le aborda un amigo, periodista del corazón, quien la saluda con los brazos abiertos de forma muy llamativa:*

- PERIODISTA: → **¡Por Dios!! CARMEN, ¿cómo lo haces? Después de todo lo que ha pasado y ¡mírate!//UN PACTO CON EL DIABLO. Seguro↓./ No-sabes-có-mo -te- o -di- o/. Pero bueno, qué, ves, ¿no dices nada? (se pone en pose para que lo mire, con una mano en el pecho y la otra en la cintura, luego muestra la cara y el cuello).**

En *Los Misterios de Laura*, los cumplidos vienen utilizados por Ismael para decirle a Laura lo que siente por ella en el capítulo 5 de la serie:

Cap. 5 Secuencia 36 (54:00-54:26).

Contextualización: Laura ha ido a cenar con Ismael al Loro Azul, el restaurante donde están realizando la investigación por la muerte de su famoso cocinero. En la mesa, Ismael se le declara:

- ISMAEL: **Te conozco lo suficiente. Y sé que eres despistada, cariñosa y divertida. Y siento que puedo confiar en ti.**

En el primer capítulo también se encuentran ejemplos de cumplidos, como los realizados por la inspectora Lebrél hacia Blanca, la mujer de la persona asesinada, aunque esta vez con fingida admiración:

Cap. 1 Secuencia 17 (40:06-41:05).

Contextualización: Laura y Martín van a hablar con la viuda. Está en el borde de la piscina sentada en un sillón bebiendo un cóctel, lleva un vestido negro muy elegante:

- LAURA: **¡DIOS MÍO QUE VESTIDO TAN BONITO... ES IDEAL!!** (mirando con fingida admiración a la viuda)

- BLANCA: *Lo estreno hoy// es de un diseñador amigo mío→.*

- LAURA: **Ahhhh, y se lo han hecho a medida→/ por eso le sienta tan bien./ Aunque estos vestidos no se hacen de la noche a la mañana/ ¿no?**

7.- EL PÉSAME: es el acto mediante el cual el hablante intenta ser solidario con el dolor del oyente al mostrarle su consuelo por el fallecimiento de un ser querido o por una desgracia acaecida en su entorno próximo.

Ejemplos de pésame se pueden encontrar sobre todo en los primeros capítulos de tanto *Gran Reserva*, como *Pelotas*. En la primera, muere presuntamente asesinado por un gas tóxico, Don Jesús, el patriarca de la familia Reverte. Mientras que en *Pelotas*, se muere Elena, la mujer de Flo, en la sala operatoria de una clínica estética donde había ido a retocarse la nariz. En ambas series se ve cómo las familias y amigos asisten al entierro para dar “el pésame” a los familiares:

GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 11 (21:17-21:50).

Contextualización: Es el entierro de Jesús. Después del funeral, en el cementerio, la familia Reverte se pone en fila para recibir el pésame de sus familiares y allegados:

- VICENTE: **Lo siento**, (dando la mano a Daniel).// **Lo siento mucho Sofía // Jesús era como un hermano para mí** (a Sofía, después de darle un beso en la mejilla).
- MIGUEL: **Hola Lucía, cuanto tiempo, ojalá fuera en otras circunstancias**→ (después de dar el pésame al resto).

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 10 (16:46-17:12).

Contextualización: Bea está junto al féretro de su hermana cuando llegan Marta y Chechu, la amiga y el marido de Bea. Cuando aparece esta, las dos amigas se abrazan y Bea rompe en llanto:

- BEA= Marta↑↑: MARTA= Bea↑↑ (se llaman la una a la otra, mientras se buscan y se abrazan).
- MARTA: **lo siento, lo siento... lo siento mucho cariño**∨// **¿Cómo estás?** (dejan de abrazarse).
- BEA: **¿Cómo quieres que esté?** (secándose las lágrimas)
- MARTA: **fatal**∨→ ((anda que yo también tengo unas preguntas)). (En voz baja y mirando hacia otro lado).// **¿Y tu madre cómo está?** (mirando a la madre de Bea que está sentada cerca) //
- BEA: **Ya sabes cómo es**→
- MARTA: **Ni una lágrima, ¿no?** →

Hay otra escena en la serie *Pelotas*, la cual transcurre después del funeral, en el cementerio, donde Don Antonio intenta pronunciar un discurso de despedida para Elena como representante de los miembros de la Unión (el equipo de fútbol del que el marido es el presidente). Sin embargo, la solemnidad del momento viene interrumpida constantemente. Así que, al final, él también se deja llevar y el aspecto humorístico de la serie vuelve a ser el protagonista cuando todos juntos se ponen a vitorear como si estuvieran en el campo de fútbol:

Cap. 1 Secuencia 15 (22:45-25:00).

Contextualización: En el cementerio después del funeral, todos los de la Unión acompañan a Flo y Nieves. Les han traído un escudo de flores de la Unión para ponérselo en la lápida:

- D. ANTONIO: **Florencio, HIJO, me gustaría decir unas palabras...**

- FLO: Naturalmente, Don Antonio...
 - D. ANTONIO: Queridos amigos y amigas de la Unión. / Estamos aquí para decirle adiós a una de sus miembros más queridos/ ELENA. (en ese momento suena el teléfono de Richi, todos le miran y Flo le hace un gesto con la cabeza para decirle que eso no está bien) → ELENA/ socia de la Unión y esposa de nuestro presidente// seguro que vosotros conoceréis miles de anécdotas sobre ella→ (D. Antonio habla de forma solemne... pero en esos momentos se oye el ruido de un toro mecánico que viene hacia los familiares. Intenta hablar mientras se oye el toro mecánico, así que decide acortar el discurso) → POR ESTO Y POR MUCHO MÁS, ¡HALA UNIÓN!!↑ (Todos responden al unísono: ¡HALA!!).
- A continuación, todos los familiares se ponen en fila y los asistentes al entierro van pasando, estrechándoles la mano y dando el pésame.

En *Pelotas*, también encontramos una forma más formal de dar el pésame, como, por ejemplo, el que le da el abogado de la clínica a Flo en el capítulo 4:

- ABOGADO: Antes que nada, Señor Sáez, **expresarle mi más sentido pésame por su pérdida, en mi nombre y en el de la clínica a la que represento.**

En *Unidad Central Operativa*, es Sierra quien se encarga de ir a dar el pésame a los familiares de las víctimas, pero normalmente lo hace con un “**lo siento**”, acompañado de cara triste y baja, lo que denota malas noticias y hace entender de forma menos brusca a los familiares que la persona ha muerto. También se ha registrado la expresión: “**Traigo una muy mala noticia**”.

Carmen en *Herederos* le da el pésame a Gonzalo, el amigo de Verónica, por la muerte de su abuela. A su vez, este le agradece la corona de flores, símbolo cortés de agradecimiento hacia el difunto, que ha enviado la familia Orozco para el funeral:

Cap. 1 Secuencia 14 (26:10-27:10).

Contextualización: Carmen se encuentra en la fiesta con Gonzalo y va a darle el pésame por la muerte de su abuela. Se acerca y le da dos besos cogiéndole los brazos para acercarse más:

- CARMEN: Gonzalo, hijo, siento mucho lo de tu abuela. Pobrecita↓
- GONZALO: qué detallazo lo de tu corona. // Tan discreta// Tan hermosa... A mamá le hizo mucha ilusión.
- CARMEN: estará destrozada→

Al tratarse de una serie de intriga, en *Los Misterios de Laura* normalmente cada capítulo contiene un asesinato, el cual la inspectora Lebrell tiene que resolver. Por ejemplo, el de "El Restaurante El Loro Azul", donde han matado a su famoso cocinero, en el que se produce una divertida escena:

Cap. 5 Secuencia 5 (09:08-09:38).

Contextualización: Laura le da el pésame a la mujer y la prima del cocinero muerto. Sin embargo, confunde a la esposa con la prima, porque la esposa es mucho más joven que el difunto:

- **LAURA: Siento mucho lo de su marido. Es una gran pérdida para todos los que amamos la cocina.** (Hablándole a la prima del cocinero).
- **ESPOSA DEL COCINERO: Muchas gracias.**
- **LAURA: ¡Vaya! Lo siento, lo de la confusión... (dándose cuenta). Y LO DEL FALLECIMIENTO, lo del fallecimiento también lo siento. Lo de su marido... lo siento todo.**

8.- LA PETICIÓN, EL RUEGO, LA DISCULPA:

La petición y el ruego constituyen un acto de habla mediante el cual el hablante intenta influir en el oyente en beneficio propio. Es un tipo de acto centrado en el oyente ya que este debe realizar lo demandado por el hablante para que la interacción tenga éxito. Cuando la petición se atenúa, aparece el ruego.

En esta secuencia de *Gran Reserva* aparecen tanto felicitación, como ofrecimiento y disculpa:

Cap. 3 Secuencia 6 (12:45-13:08)

- **GUSTAVO: Mónica, perdona, ¿sabes dónde está Paloma?**
- **MÓNICA: no, ha llamado que no podía venir por un tema personal. Si puedo ayudarte yo...**
- **GUSTAVO: no, gracias. Quería darle un reca' o solo.**
- **MÓNICA: Ah, por cierto, Enhorabuena, que ya me he enterado de lo de Emma.**
- **GUSTAVO: bueno, al final, parece que ha habido un fallo y no estamos embaraza'os.**
- **MÓNICA: ah, pues lo siento/ no sabía...**

En la secuencia anterior, cabe señalar el ejemplo "perdona", el cual sirve para llamar la atención del interlocutor y no como sinónimo de pedir disculpas. Así como "puedo ayudarte", no se trata de una petición, sino de un ofrecimiento.

Sin embargo, en la siguiente secuencia, se ve claramente cómo se pasa de la petición al ruego. Para ello utiliza el imperativo, ya que están hablando entre hermanos, y para intensificar dicha petición y pasar al ruego, Lucía, la protagonista, usa la fórmula "por favor" a modo de súplica.

Cap. 1 Secuencia 18 (42:04-43:20).

Contextualización: Lucía va a buscar a Daniel porque piensa que está enfadado. Lucía viene a darle una buena noticia, quiere quedarse para llevar la bodega:

- DANIEL: **DÉJAME QUE YO SE LO DIGA A LOS CORTÁZAR, QUIERO DISFRUTAR DE ESE MOMENTO./ POR FAVOR→**

Dentro de la petición encontramos diferentes tipos según el personaje de la serie, ya que según Haverkate (1994) la realización cortés del acto del habla depende de la distancia, el poder y el grado de imposición que mantienen los interlocutores. Por ejemplo, el personaje de Blanca con su padre, Sierra, en *Unidad Central Operativa*, al ser una relación entre padre e hija, esta le ruega que le deje acompañarle, pero sin utilizar la fórmula "por favor". Simplemente para intensificar el ruego utiliza la expresión coloquial y de la jerga de los jóvenes: "jo..."; para acabar con el chantaje emocional y tocar la fibra sensible del padre diciendo: "es la oportunidad de estar un poco juntos".

Cap. 2 Secuencia 2 (02:15-02:20)

Contextualización: Sierra ha olvidado el bocadillo que le ha preparado Blanca y esta va a llevárselo al trabajo. Se encuentran en el aparcamiento cuando Sierra va a subir al coche para salir fuera de Madrid:

- SIERRA: *Gracias, no sé dónde tengo la cabeza.*

- BLANCA: **¿Puedo ir contigo?... Jo, papá. Es la oportunidad de estar un poco juntos...**

También vienen utilizadas peticiones, pero con el modo imperativo seguido de por favor o gracias, lo que las convierte en "órdenes corteses". Como se ha podido ver en la secuencia anterior de *Gran Reserva* en la que Lucía le ruega a su hermano Daniel

utilizando por un lado el imperativo, y al final el por favor, para realizar una petición. En *Unidad Central Operativa*, por la temática, se pueden encontrar diferentes muestras de estas órdenes corteses como: **“Va a tener que acompañarme, por favor”**, (expresado frecuentemente por los agentes de la Guardia Civil cuando detienen a alguien); **“Doña Concha, venga conmigo, por favor”**, (frase mencionada por Andrún para detener a una sospechosa); **“traigamos, traigamos, gracias”** (lo que quiere decir Sierra a Marina es que traiga ella, aunque venga expresado con la primera persona del plural y seguido de gracias, para reducir la imposición, es decir, se trata de una orden de un jefe a una subordinada, lo que corroboraría el hecho mencionado por Haverkate sobre el tema del poder, aunque luego vaya seguido de gracias).

Otras peticiones vienen expresadas a través de la fórmula **“Te importaría”**; ejemplo de esto se encuentra en el primer capítulo de la serie *Los Misterios de Laura*, donde la protagonista le pide a Maite, su vecina, que se quede cuidando de sus hijos. Además, para atenuar la petición utiliza el diminutivo **“vigilar un poquito”**:

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 1 Secuencia 10 (25:15-25:40).

Contextualización: Laura va a casa de la vecina de enfrente. Toca al timbre. La vecina tarda mucho en abrir porque ha puesto muchos cerrojos. Le cuenta que un chico con el que ha salido, ahora la está persiguiendo:

- LAURA: Umm→ *¿te importaría vigilar un poquito a los niños?*
- MAITE: no→ *claro que no→ Además→ ¡seguro que no piensa en buscarme en tu casa! (lo dice muy convencida... Laura le da la razón porque le interesa que se quede con los niños). Recojo mis cosas y voy (y le cierra la puerta en la cara a Laura).*

Otra forma de realizar la petición es hacer una apelación al interlocutor en su calidad de agente racional, capaz de resolver un problema al que el hablante puede que no encuentre solución. Es decir, realizar una petición en forma de problema, planteando al interlocutor una posible solución, y dando por descontado que aceptará la decisión tomada:

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 5 Secuencia 34 (51:05-51:15).

Contextualización: Laura está en el bar de Victoria con Ismael, cuando aparece Martín. Para no darle explicaciones de quién es él:

- LAURA: *Me siento un poco deshidratada. Ismael, ¿me traes un vasito de agua?*

Por su parte, la disculpa es un acto de habla mediante el cual el hablante expresa al oyente su responsabilidad por una acción cometida, que infringe o pudiera infringir una determinada norma social. También vienen utilizados para excusarse por una acción no cometida, pero que según el locutor debería haberse hecho. Normalmente vienen acompañados por expresiones que sirven para intentar despojar al interlocutor de su culpa intentando quitar importancia, minimizando, etc. Este tipo de actos se corresponden con los Actos atenuadores del desacuerdo, mencionados por Albelda (2005) como una categoría de actos corteses, y que sirven para disminuir el disentimiento con el otro y hacerle quedar bien, es decir, preservar su imagen.

En este apartado, también se ha consultado el trabajo pragmalingüístico de Valls (2012) a través del cual da muestra de los contextos en los que los españoles se disculpan y las formas que utilizan. Para esto recurre a las películas de género realista. Posteriormente, analiza si existe o no coincidencia entre lo que se enseña en ELE y lo que realmente se produce en un contexto español. En cuanto a las situaciones en las que aparece la disculpa, esta autora matiza que en España no se suele ofrecer disculpas cuando se ha producido un descuido o un olvido. Algo que en otras culturas puede parecer descortés. Sin embargo, la propia autora reconoce la falta de profundización en cuanto al contexto en el que aparecen las disculpas puesto en relación con la expresión lingüística que se utiliza. Algo que sería de suma importancia de cara a la ejemplificación o la extracción de muestras para su uso en clase.

En el análisis realizado en este trabajo, además de las disculpas con una fórmula rutinaria como "lo siento" o "perdón, perdona/e", o las explícitas ("pedir perdón"), se han encontrado otros ejemplos que pueden ser útiles: como el uso del operador justificativo "es que" o el uso del imperfecto.

Por ejemplo, en esta secuencia de *Gran Reserva* aparecen ruegos, disculpas y alabanzas:

Cap. 3 Secuencia 6 (13:48-14:18).

Contextualización: Javier, un amigo y socio comercializador del vino de los Reverte va a visitar a Lucía unos días después de la muerte de su padre.

- **JAVIER: Ya, sentí mucho no haber podido venir al entierro, Lucía, pero me fue imposible.**
- **LUCÍA: No te preocupes, Javier, mi madre estoy segura que no sabe ni quien estuvo ni quien no. Lo importante es que mi padre te apreciaba mucho.**

- *JAVIER: Yo también le apreciaba mucho, Lucía. Tu padre era una muy buena persona.*
- *LUCÍA: Créeme que si no fuera necesario no te lo pediría. Necesitamos hacer preventas↓.*

Vuelve a disculparse en la secuencia siguiente porque no puede comprar el vino, y como en la anterior secuencia, Lucía le contesta con atenuadores del desacuerdo. En este caso “lo siento” sustituye a una respuesta negativa directa y, por lo tanto, a una estrategia atenuadora, ya que el hablante pretende proteger la imagen positiva del oyente, prediciendo que este se vea enfrentado con una respuesta literal desagradable:

Cap. 3 Secuencia 7 (15:20-15:35)

Contextualización: Javier se disculpa porque no puede afrontar la compra anticipada de vino que le pide Lucía.

- *JAVIER: Lo siento mucho, Lucía, ↓pero no puedo poner en juego mi negocio por salvar el vuestro.*
- *LUCÍA: Lo entiendo Javier↓*
- *JAVIER: Dale un beso a tu madre de mi parte (le da dos besos). Me alegro de que hayas vuelto.*
- *LUCÍA: Gracias↓↓↓.*

En *Pelotas*, un ejemplo de disculpa informal es la que pronuncia Nieves ante Kim-ki. En primer lugar comienza con "oye que..." para introducir el tema. Pero en realidad, le sirve de excusa para sincerarse ella misma y que Kim-ki exprese sus sentimientos, al igual que lo está haciendo ella:

PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 41 (01:12:00-01:13:00).

Contextualización: Antes de despedirse por la noche, Nieves le pide disculpas a Kim-ki por el comportamiento de su padre:

- *NIEVES: oye que... que siento mucho haberte metido en este lío. Es una cosa entre mi padre y yo, y al final vas a pagar el pato tú. Pero no te preocupes, que yo voy a hablar con él y le digo que lo nuestro es mentira. Para que no te eche del equipo y para que no le dé un infarto. //*
- *KIM-KI: Entonces... ¿lo nuestro es mentira? /*
- *NIEVES: Bueno, un poco de verdad sí que es... Bueno, que para mí sí.*

Perdón, perdona, también viene usado cuando tropiezas con alguien, que puede ser un desconocido, como en *Pelotas* en la secuencia en la que Beatriz, pensando en su hermana Elena, choca sin querer con una señora por la calle en el primer capítulo. Otra de las situaciones se produce cuando se llama a la puerta antes de entrar, como hacen los empleados de la casa Orozco en *Herederos*; o cuando se cree que se está molestando, como es el caso de Cris en *Pelotas*:

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 2 (04:10-04:35).

Contextualización: En casa de Bea y Chechu, están desayunando. Bea tiene dudas ante la operación de su hermana, pero Chechu bromea y le sugiere a Bea que ella también vaya al quirófano, pero para aumentarse las tallas de sujetador. Argumento que aprovecha Chechu para besar y abrazar a Bea contra el poyo de la cocina. Mientras se besan, llega Cris, su hija:

- CRIS: **Perdón...**/// un momento//, cojo una magdalena y po-déis seguir con vuestro ritual de apareamiento↓ (sonriendo).

En *Herederos*, por ejemplo, como se enunciaba con anterioridad, los empleados suelen pedir permiso antes de entrar, e incluso, cuando la situación que se encuentran resulta embarazosa para ellos, suelen pedir disculpas o justificar el acto. En este caso, el ama de llaves comienza pidiendo perdón y acaba de igual manera para enfatizar el embarazo que siente al haberles interrumpido:

HEREDEROS. Cap. 1. Secuencia 10 (17:56-18:09).

Contextualización: Rafael está apartado en una habitación y está besando apasionadamente a su cuñada Julia. En esos momentos aparece el ama de llaves. Ellos sienten que han sido pillados infraganti. La empleada se siente muy contrariada por la interrupción:

- AMA DE LLAVES: **Huy, per-dón**↓ (se va alejando de la puerta y ellos dejan de besarse) **Es que la señora hace tiempo que quiere verlos // en la biblioteca./// per-dón**↓.

En *Unidad Central Operativa* los más frecuentes suelen estar relacionados con los retrasos de Sierra, los cambios de prioridad en los casos, o las formas de proceder en la investigación, los cuales provocan el enfado del coronel y las disculpas acompañadas de justificaciones o excusas de Sierra. En este caso Sierra utiliza de forma clara la comunicación no verbal bajando la cabeza para indicar que reconoce la falta, al igual

que utiliza el tiempo pasado ("**te pedí disculpas**") para excusarse de su acción e intentar justificarla:

CAP. 1 Secuencia 15 (26:53-27:42).

Contextualización: Garrido llama a Sierra a su despacho. Está enfadado y se pasea nervioso por la habitación. Habla en voz alta y con tono enfadado:

- GARRIDO: *¡El único que decide que caso llevamos soy yo!!!↑ Y tú llegas el primer día y sin consultarme, ¡pones a todo el mundo a hacer lo que TE PASA POR EL FORRO DE LOS COJONES!!!↑*

- SIERRA: *(Sierra intenta interrumpir la reprimenda). Te pedí disculpas Ramón, pero es que este caso es muy especial.*

- GARRIDO: *Claro→ ↑ ¡Te llamaron los padres de la chica y sientes la responsabilidad de encontrarla, TÚ personalmente, a pesar de que no sea un caso de la Uco, para la que trabajas!↑.*

(Sierra intenta dar una explicación, con la cabeza baja).

- GARRIDO: *Sierra, ¡NO ME TOQUES LOS COJONES,!!↑*

También ocurre cuando Sierra llega tarde (a través de la frase "**Disculpen el retraso**") a las reuniones con el resto del equipo.

Los personajes de la serie *Herederos*, en cierto modo abusan de este acto cortés para intentar tapar la falta que ha cometido o justificar la intromisión. Muchas de estas veces la disculpa no es sincera, pero es un modo de introducir lo que después se va a pedir o lo que ya se ha dicho. Por ejemplo, en esta escena en la que Carmen se acaba de enterar de que su marido y su hermana tienen una relación. Sin embargo, en vez de enfurecerse, viene hacia su hermana aparentemente de forma muy tranquila, pero con la intención de convencerla para que deje a su marido. El hecho de ponerle la mano sobre el hombro para mostrarle su apoyo es otra de las estrategias de Carmen para intentar convencer a Julia:

Cap. 1 Secuencia 15 (27:23-27:55).

Contextualización: Julia está en la cocina sentada. El ama de llaves le ha preparado algo caliente para tranquilizarla y se lo lleva a la mesa. A continuación, llega Carmen, quien se acerca a Julia poniéndole una mano sobre el hombro.

- CARMEN: **Siento mucho lo ocurrido**// pero entiéndeme↓↓ *(Se va hacia la ventana).*

- JULIA: *Carmen, esto no es //algo que hayamos buscado↓↓ (sin alzar los ojos de la taza).*

- *CARMEN: me duele, //CLARO,// pero mi matrimonio está muerto desde hace muchos años.*

En *Los Misterios de Laura*, el personaje de la inspectora es bastante despistada y le suelen pasar cosas de las que luego tiene que pedir disculpas, como ocurre en esta escena del primer capítulo:

Cap. 1 Secuencia 11 (25:15-27:50).

Contextualización: Laura va a la casa donde se cometió el delito. Entra en la habitación de Joaquín, el hermano de la persona asesinada. Está jugando al póker por Internet. Laura y Joaquín hablan de jugar en Internet y ella dice que se lo juega siempre en la primera carta, dándole tranquilamente a la tecla de apostar:

- *JOAQUÍN: ESTA ES UNA PÁGINA DE VERDAD, /SEÑORA, ¡ACABA DE JODER MIL QUINIENTOS EUROS!!*

- *LAURA: ¡AY!! ¡VÁLGAME DIOS! Lo siento mucho, / de verdad.*

9.- **LA PROMESA Y LA INVITACIÓN.** En la subdivisión que hace Haverkate (1994) de los ACTOS DE HABLA CORTESSES enumera los actos expresivos, comisivos e indirectos. Las expresiones de cortesía relacionadas con los actos de habla expresivos han sido analizadas anteriormente, a través del agradecimiento, la felicitación o el pésame, así como el saludo, el cumplido o la disculpa. Por lo que a continuación se presentan los actos de habla comisivos, los cuales vienen identificados con *la promesa y la invitación*. Es decir, se trata de expresiones en las que la intención del hablante es la de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita. Dos actos prototípicos son la promesa y la invitación.

Siguiendo a Haverkate, se tienen que tener en cuenta las condiciones previas, las cuales se pueden subdividir en tres tipos: *habilidad, aceptabilidad y razonabilidad*. La primera de estas, la *habilidad*, concierne a la capacidad del hablante de efectuar el acto prometido:

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 1. Secuencia 23 (01:02:02-01:04:57).

Contextualización: Laura y Martín van a investigar la pista del 22 de Febrero, es decir, el día en que según Ruiz lo pasó en un hotelito en la sierra. Cuando llegan allí tocan el timbre y aparece el conserje:

- *CONSERJE: ¿Puedo ayudarles en algo?...*

- LAURA: *somos policías. (Empieza a buscar su placa pero no la encuentra) A ver Martín, puedes enseñar tu placa al señor→ deben de habérmela cogido los gemelos↓→ (sonríe avergonzada).*
- MARTÍN: *(se la muestra) estamos buscando a una persona, queremos saber si se alojó aquí el 22 de febrero.*

En cuanto a la aceptabilidad, es decir, el oyente debe preferir que el hablante efectúe el acto prometido a que no lo efectúe:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1 Secuencia 14 (20:35-20:20).

Contextualización: Blanca se encuentra con su antiguo novio en las calles de Madrid:

- BLANCA: *Ilegas tarde PERROFLAUTA (no se saludan con un saludo convencional, es una forma irónica porque la que llega tarde es ella).*
- NOVIO: *Sí→, llevo 15 minutos aquí esperándote (ella no le deja hablar y se lanza sobre él para abrazarle y besarle. Después a él le cambia la cara: está alegre). Tengo una sorpresa, ¿quieres ir a un sitio muy chulo? (sabe que le dirá que sí y le echa el brazo por encima encaminándose hacia el lugar).*
- BLANCA: *[Sí] (contemporáneamente con el chico). Vamos.*

Por último, la razonabilidad, concierne a los motivos que tiene el hablante para efectuar el acto comisivo. En este caso, un claro ejemplo es la conversación del mismo capítulo de *Unidad Central Operativa* entre Blanca y su padre Sierra, en el que esta le pide quedarse con él, ya que Sierra se ha separado de su madre y está viviendo solo; sin embargo, este se justifica diciendo que han hecho lo mejor para ella:

- BLANCA: *JOLÍN papá! Yo no quería irme, me habéis obligado.*
- SIERRA: *No, hemos decidido lo mejor para ti, Blanca.*

Existen otras condiciones que determinan las invitaciones o promesas, como es, por ejemplo, la *condición esencial*, característica de la expresión: “Te prometo que...” o similares. Un ejemplo se encuentra en el segundo capítulo de *Herederos* cuando Carmen se lamenta por el trato de una chica como esteticista:

- ESTETICISTA: *No se preocupe, no vuelve nunca más.*

Otra condición es la de sinceridad, siendo primordial que el hablante tenga realmente la intención de llevar a cabo el acto prometido:

GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 21 (46:30-47:00).

Contextualización: Pablo baja a la bodega para buscar a su padre. Este aprovecha para hablar con él:

- VICENTE: Pablo, me alegro que estemos solos, **quería hablar contigo...** sobre lo de tu hermano.
- PABLO: No hay nada de qué hablar, papá. No tienes que darme ninguna explicación→
- VICENTE: ya **lo sé, /pero quiero hacerlo de todas formas**→no quiero que→pienses que le doy un privilegio a tu hermano sobre ti /porque no es cierto→ tú eres mi hijo mayor: eres responsable, diligente, eres bueno en todo, pero esa bondad que aprecio en ti, no es una de las cualidades que se le pide a un director de una bodega.

Las invitaciones son actos prototípicos para comunicar cortesía positiva. Sin embargo, paradójicamente, al aceptar una invitación, el invitado también corre el riesgo de dar la impresión de egoísmo o de contraer una deuda con quien invita, por lo que se debe responder con algún gesto de agradecimiento:

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 22 (41:11-42:29).

Contextualización: Después del partido, todos los de la Unión están en el bar. Flo está en la barra con Chechu y los chicos en una mesa más allá:

- FLO: **Invita a una ronda aquí a los chavales, /se lo merecen.**
- JAVI: **¡UNA RONDA A CUENTA DEL PRESI!!** (hacia los jugadores. Estos responden alzando la copa y agradeciéndoselo al Presidente por el gesto).

Además, cuando se rechaza una invitación, normalmente se justifica el rechazo para evitar que se amenace la imagen positiva del que hace la oferta. Evitando el simple NO.

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 5 Secuencia 45 (01:14:43-01:14:58).

Contextualización: Laura llama a Martín por teléfono para ver si quiere tomarse algo con ella. Mientras está llamando ve a Martín al otro lado de la calle con otra chica:

- LAURA: **¿Te apuntas?**
- MARTÍN: **Me apuntaría, pero**→ (se inventa una excusa) han venido unos amigos a buscarme→ porque uno se casa y bueno, habrá que despedirlo como se merece→
- LAURA: Muy bien, pasadlo bien.
- MARTÍN: **Venga, un beso.**

Por otro lado, no solo es cortés invitar u ofrecer algo, sino también rechazar la invitación o el ofrecimiento. También se incluye la invitación por compromiso, la cual se realiza porque el interlocutor se siente en deuda con el oyente e intenta subsanarlo a través de la invitación:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap.2 Secuencia 28 (40:45-41:10).

Contextualización: Marina está en el laboratorio del forense, le ha llevado una muestra de las pastillas que llevaba la persona asesinada. Al forense le gusta Marina e intenta salir con ella:

- FORENSE: **Chica lista**→ **trae, te lo analizaré.** (va implícito el ofrecimiento).
- MARINA: **No, déjalo**→ (rechaza por cortesía, y no quiere acumularle el trabajo).
- FORENSE: **Venga**→ (para mostrarle que lo hace por ella). Todo sea por esas cañas.
- MARINA: **Pues muchas gracias.**
- FORENSE: **¿Y qué?, ¿va a ser hoy la gran noche?...**
- MARINA: **Será**→ **llámame luego.**
- FORENSE: **Que te llamo**→**¿eh?** (quiere cerciorarse de que no haya sido algo por compromiso).
- MARINA: **Claro**→

Otra forma de invitar es dando opciones al interlocutor, para que pueda elegir entre varias, sin que resulte una imposición:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 2 Secuencia 25 (46:20-46:29).

Contextualización: Sierra está en “el mentidero” con Elena, la mujer de la persona asesinada.

- SIERRA: **Señora**→ **¿desea algo más?, ¿agua, café, té?**

Por último, a la hora de hablar de invitaciones, se incluyen las simbólicas, que pueden contener fórmulas arcaicas como “están ustedes en su casa”, “están a su disposición”, etc. Donde el objeto en cuestión puede ser una casa, un coche... algo que normalmente no se regala; o simplemente, cuando el objeto es de valor inferior, pero se hacen cuando se sabe que la respuesta será negativa, las cuales están directamente relacionadas con las invitaciones que se hacen por compromiso:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1 Secuencia 5 (09:22-10:40).

Contextualización: Sierra está explicando el caso e interrumpe un segundo para beber el café que le trajo Marina:

- SIERRA: Ah→ se agradece Marina. (Marina no responde, ni siquiera con un gesto)
- SEGURA: Sierra↑→ (Pablo, Marina y Segura intercambian miradas: no les interesa el caso).
- SIERRA: No he terminado, Segura. (shushsus) (para indicar que se equivoca, y mueve la mano). **Permiso, ¿alguien quiere?** (tomándose otro café de los que trajo Marina).

6.1.1.1.3. Los turnos de palabra

A la hora de hablar de los turnos de palabra se debe mencionar a las *parejas adyacentes* (o *par adyacente*), enunciadas por Calsamiglia y Tusón (2002), las cuales reflejan la estructura canónica del diálogo, con estructuras simétricas o asimétricas. Normalmente, las simétricas suelen respetar las fórmulas de la cortesía como el saludo y la despedida. En las asimétricas, la secuencias se produce con series no idénticas, es decir, por ejemplo, de pregunta y respuesta.

En su libro *Pragmática para Hispanistas*, Portolés (2004) dedica un epígrafe a los turnos de palabras, explicando el componente de atribución de los turnos a través de dos técnicas: aquellas en las que el próximo turno es asignado por el hablante actual, que selecciona al siguiente hablante, y otras en las que la próxima intervención está asignada por autoselección.

Especifica que la alternancia de turnos se corresponde con una cultura determinada, poniendo el ejemplo de Suzuki, una chica japonesa que no lograba interactuar porque según ella sus compañeras no le daban espacio en la conversación, y comparaba dicha conversación con "una pelea de gallinas". Por lo que una chica española le explicó que "el turno no se cede, sino que te lo ganas a picotazo limpio". (Portolés, 2004. p. 78).

El cambio de turno se efectúa después de un brevísimo silencio denominado *intervalo*. El cual también varía según las culturas, siendo mucho más breve el español que, por ejemplo, el anglosajón.

En las conversaciones españolas es probable que no se produzca, dando lugar al *solapamiento*, el cual puede ser clasificado, según Hidalgo Navarro (1998) en *superposición o interrupción*.

La superposición constituye un solapamiento de corta duración que no se percibe como violación de las reglas de alternancia de turno, se puede tratar de un pequeño error en la sincronización de los dos participantes o de una breve intervención que solo

intenta apoyar lo que dice el primer hablante y con la que no se pretende quitar la palabra.

La interrupción se produce cuando el interlocutor toma la palabra sin que el primer hablante haya terminado su intervención con el fin de arrebatarse el turno. Suele acompañarse de una elevación del formante fundamental y la amplitud de la onda sonora.

Otra posibilidad es la *intrusión*. Son casos en los que toma la palabra un participante que no ha sido seleccionado por el interlocutor.

Además, según Briz (1998), cabe distinguir entre *intervención* y turno de palabra, ya que la intervención no ocupa un turno determinado en un intercambio.

Estos turnos de palabra se corresponden con una de las normas de la denominada *etiqueta conversacional* de Haverkate (1994). En este caso, a través de las interrupciones, se puede averiguar si vienen o no respetados. Como se ha mencionado anteriormente, no todas las comunidades lingüísticas son tolerantes de igual manera ni se practica de igual modo. Ni siquiera en el ámbito hispano. En lo que respecta a España, en ámbitos informales no suelen utilizarse fórmulas de cortesía, sino que se reducen a ámbitos donde la formalidad está preestablecida, como es el caso de la señora-sirvienta, con fórmulas como: “Perdóneme que le interrumpa, pero...”, utilizado frecuentemente por el ama de llaves de la serie de *Herederos*, como se ha expuesto anteriormente.

Sin embargo, en otras ocasiones el desequilibrio en los turnos de palabra se produce por una cuestión de poder, sobre todo por personajes dominantes hacia los más débiles, en general, o en esos momentos resultan más débiles por las circunstancias. Un ejemplo de esto se puede apreciar en *Gran Reserva* en la conversación mantenida entre Miguel (dominante) y su hermano Pablo (quien está a sus órdenes) cuando este último decide realizar algunos cambios en el viñedo sin consultárselo a Miguel antes. También cuando Gustavo descubre que Paloma está embarazada y este le pide que aborte. En esos momentos los turnos de palabra no se producen como tal, ya que Gustavo la tiene acobardada y solo puede pronunciar monosílabos o frases cortas.

Otras veces también se saltan cuando el argumento del que van a hablar resulta de suma importancia, por lo que se siente con derecho a interrumpir aunque sea una subordinada. Es el caso de Mónica, en *Herederos*, quien tajante, corta la conversación

que quiere comenzar Miguel cuando entra en casa de los Cortázar. Antes de saludar le dice: **Miguel, tenemos un problema.**

En *Pelotas*, las interrupciones se producen sobre todo cuando Flo está nervioso y no deja terminar a su interlocutor, sobre todo en ocasiones en las que el tema de conversación es para él relevante o complicado, por ejemplo, cuando habla con Antúnez, el abogado, sobre el comportamiento que debe adoptar frente a la clínica, o cuando habla con Chechu sobre su mujer. Al tratarse en ambos casos de un contexto informal, suele considerarse normal que el hablante español interrumpa de forma cordial al interlocutor para aportar información, corroborar o incluso mostrar empatía con la persona con la que está hablando. En este caso, aunque parezca carente de cordialidad, forma parte de las características del personaje, lo que hace que ni Antúnez ni Chechu se ofendan ante el comportamiento de Flo, quien adorna las conversaciones con frases tanto coloquiales como vulgares: **¡Qué cojones sabes tú, Chechu!** (a Chechu cuando habla de su mujer en el capítulo 1), **¡Vete a tomar por culo!** (interrumpiendo a Antúnez cuando este simula ser el abogado de la clínica y pone muy nervioso a Flo).

En *Unidad Central Operativa* las interrupciones se producen por el poder de mando que tienen ciertos personajes como son el coronel, quien interrumpe continuamente a Sierra cuando no está de acuerdo con su forma de proceder; normalmente está enfadado y grita en voz alta expresiones como: **“no me toques los cojones”, “pones a todo el mundo a hacer lo que te pasa por el forro de los cojones”, “llegas con dos horas de retraso a tu primer día”, “Sierra, hasta hace un minuto te estaba pidiendo un favor, ahora es una orden”, “ya, ya... que nos conocemos...”**.

Los turnos de palabra también vienen interrumpidos ante la insistencia de Blanca, la hija de Sierra, cuando le quiere pedir algo.

Por último, durante las investigaciones, Sierra interrumpe a Segura o a otro personaje cuando cree que ha encontrado la vía para la solución del caso, o cuando le viene en mente hacer algo que pueda dar un giro al caso.

Carmen, como protagonista dominante en la serie de *Herederos*, encarna al personaje al cual le gusta dejar callados al resto por su influencia y peso en la familia, además de por su fuerte carácter y dominación absoluta. De hecho, es ella la que dirige los turnos de palabra cuando entabla una conversación. Ella dice quién habla y quién se

tiene que callar. Un ejemplo de esto se puede apreciar cuando el torero vuelve a casa después de una cogida. Cuando llega a casa él es el protagonista, pero cuando aparece Carmen, todos se callan y esperan que sea ella quien hable. Su tono es autoritario pero pausado, lo que hace que los turnos de palabra vengán respetados.

Por último, en *Los Misterios de Laura*, claro ejemplo de interrupciones en los turnos de palabra son las conversaciones entre Martín y Cuevas, porque Cuevas intenta siempre pedirle a Martín que le deje seguir un caso fuera de la oficina, es decir, que pueda hacer “trabajo de calle”. Ante el titubeo de Cuevas a la hora de expresar sus verdaderos deseos, Martín se aprovecha de él. En esos momentos, Cuevas no termina las frases y los turnos de palabra no vienen respetados por las interrupciones de Martín.

6.1.1.1.4. La cortesía valorizante

En cuanto a la *cortesía valorizante*, postulada por Albelda (2005) este apartado se centra en la realizada indirectamente, ya que la realizada directamente, se ha visto anteriormente a través del cumplido y el piropo. *La cortesía valorizante indirecta* refuerza la imagen del *alter* apoyando lo dicho por el mismo a través de colaboraciones con el tema (afirmaciones, proargumentos, intervenciones colaborativas), manifestaciones de acuerdo o ratificaciones, o sosteniendo en la producción el enunciado que había elaborado anteriormente el interlocutor, etcétera.

En este sentido, en *Pelotas*, se encuentran diferentes secuencias, una de ellas es la del quinto capítulo, en la que los amigos de Flo intentan convencerle de las buenas cualidades de Kim-ki, el chico que sale con Nieves, la hija de Flo. Para esto, realizan intervenciones colaborativas, en las que van aportando nuevos argumentos que les ayuden a poner a Flo de su parte. Sin embargo, a pesar del preámbulo previo y de las aportaciones de esta secuencia, Flo se sigue oponiendo porque Kim-ki es chino:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 4 Secuencia 5 (09:22-10:40).

Contextualización: Flo está en el bar charlando con Don Antonio y Javi, cuando sale la conversación de que Nieves está saliendo con Kim-ki. Flo muestra su disgusto, pero sus amigos intentan hacerle ver las cualidades de Kim-ki:

- JAVI: Bueno, y aunque saliese→ **el chico es majo.**
- DON ANTONIO: **y formal.**
- FLO: **Y chino, CHINO**, chinoooo, que sea majo y formal eso es opinable, pero que es chino→ eso es objetivo→no jodáis.

En cuanto a la serie *Unidad Central Operativa*, se han encontrado diferentes ejemplos:

- **Lo entiendo señora, trataremos de solucionar todo lo más rápido posible.** (Mencionado por Sierra ante la viuda de un presunto caso de homicidio. Cap. 2 Secuencia 7. Minuto 11:07).
- **Es justo lo que necesitaba, muchas gracias.** (Dicho por Andrún al policía informático que trabaja con ella. Cap. 2 Secuencia 8. Minuto 12:19).
- **Seguro que irá todo bien.** (Sierra al teniente Segura cuando acaban de conocerse. Cap. 1. Secuencia 3. Minuto 06:50).
- **No lo dudo, mi sargento.** (Andrún ante Gutiérrez, quien se vanagloria de que él también resuelve casos difíciles. Cap. 2. Minuto 53:02)

La cortesía valorizante viene utilizada sobre todo para agradecer a los dueños de la casa Orozco, es decir, al torero Rafael, y sobre todo, a la matriarca Carmen. También hay otros momentos, por ejemplo, cuando Jacobo se enamora de Cecilia y va al clínica de belleza donde ella trabaja para que lo depile:

Cap. 2 Secuencia 11. (22:16)

- *CECILIA: ¿No te estaré haciendo daño?*
- *JACOBO: Para nada→*
- *CECILIA: Pues no veas, porque hay tíos que hasta lágrimas.*

6.1.1.1.5. Estrategias de cortesía

La cortesía sirve para determinar el estilo, no el contenido, por lo que condiciona la conversación y las consecuencias de esta, según Haverkate (1996). Además, siempre siguiendo a este autor, se considera la racionalidad como algo inherente a la cortesía verbal, lo cual explicaría que un niño pequeño carezca de cortesía hasta que no va teniendo uso de razón y los padres se la van inculcando.

La racionalidad hace que cada vez que se comunique se realice un balance coste-beneficio, inherente a la interacción, en la que el interlocutor busca un equilibrio entre el coste verbal y el beneficio interactivo. Por lo que según este estudioso, el locutor intentará encontrar un equilibrio dentro de la conversación, la cual viene determinada por tres elementos: distancia, poder y grado de imposición.

Teniendo en cuenta estos elementos, para el análisis de la cortesía, Haverkate menciona las *estrategias de cortesía positiva*, es decir, aquellas que se realizan para intentar salvaguardar la imagen positiva del interlocutor. Las categorías que analiza pueden ser tanto de tipo lingüístico como metalingüístico. Dentro de este plano incluye, *las de índole empática o de persuasión coactiva*, es decir, cuando se usan estrategias para atenuar una opinión divergente. En ellas, el hablante puede acentuar su modestia fingiendo ignorancia o incompetencia. Para esto se usan adversativas (**tienes razón, pero...**), o se comienza con **bueno**. Estas se encuentran ligadas a la función atenuadora que se analizará un poco más adelante. Como ejemplo, se ha seleccionado la siguiente secuencia del capítulo 5 de *Los Misterios de Laura*, en la que la protagonista intenta no discutir con Ismael evitando el tema y haciéndole pasar:

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 5 Secuencia 24 (36:06-36:40).

Contextualización: Es por la noche, Ismael ha ido a visitar a Laura después de su cita a ciegas del día anterior:

- ISMAEL: Hola→
- LAURA: Hola (Mientras abre la puerta, se quita intentando disimular la pinza que tiene en el pelo, atusándolo) ¿qué haces tú aquí? (sorprendida, pero contenta).
- ISMAEL: Maite me dio tu dirección.
- LAURA: Ah,/ claro,/ claro.
- ISMAEL: Te he estado llamando/↓, pero no cogías el teléfono.
- LAURA: Ah, ¿sí? **Pues→no, no lo→/ Bueno, pasa.**
- ISMAEL: ¿sí?
- LAURA: sí, sí, pasa, pasa.

Entre las estrategias de *índole empática*, se distinguen la *variante profiláctica*: Evita tocar temas controvertidos que puedan dañar la sensibilidad del interlocutor o que puedan crear divergencias de opiniones entre hablante y oyente.

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 20 (37:23-37:53).

Contextualización: Bea le enseña a Nieves la remodelación de la tienda. Están hablando de su vuelta al barrio y Bea aprovecha para preguntarle por qué se marchó a Liverpool:

- BEA: Nieves/ ¿por qué te fuiste? (Nieves baja la mirada, no quiere hablar).
- NIEVES:///¿No te lo contó mamá?↓

- BEA: *No / no me lo dijo cuando te fuiste,/ y luego ya no le llegué a preguntar,/ no le gustaba hablar de eso.*
- NIEVES: *///A mi tampoco tía.*
- BEA: *(Intenta evitar la tensión. Entiende que no quiere hablar) →/ ¿Un café? →*
- NIEVES: *(Con una media sonrisa) ¿En la Unión?*

Y la *variante alterocéntrica*: sacar a colación temas de interés personal, que se introducen preferentemente con preguntas sobre la salud, el trabajo o la familia del interlocutor antes de “ir al grano” en la conversación:

GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 6 (09:04-10:24).

Contextualización: Miguel necesita tratar con Jesús Reverte la compra de sus uvas. Por eso, va a verlo a su bodega:

- MIGUEL: *Don Jesús, hola, ¿qué tal? → (estrechándole la mano cuando sale del coche)*
- JESÚS: *Bien, muy bien. (Acompañándole hacia la bodega). ¿Cómo está tu padre?*
- MIGUEL: *Bien→/Como siempre, ya sabes, siempre haciendo algo→*
- JESÚS: *Lo entiendo perfectamente, vaya si lo entiendo→/ yo tengo claro que el día que deje la bodega será para ir al cementerio→*
- MIGUEL: *¿Y a sus hijos? ¿cómo les va? (mientras pasean)*
- JESÚS: *Daniel ahí anda, ayudando en la finca.*
- MIGUEL: *¿Y Lucía dónde está ahora?*
- JESÚS: *De un lado para otro. Con esto de los periodistas, ya sabes→hoy aquí y mañana allá→ no son de muy buen asiento. Creo que ahora anda por Nueva York, o algo así.*
- MIGUEL: *Pues déle recuerdos de mi parte.*
- JESÚS: ***BUENO, pues tú dirás**→*

Por otro lado, dentro de la cortesía positiva también se incluyen las estrategias lingüísticas como la repetición empática de las palabras del interlocutor, la referencia pseudoinclusiva y la referencia indirecta.

En cuanto a la *repetición empática*, consiste en la repetición de las palabras del otro para mostrar solidaridad. En la serie *Pelotas*, en la secuencia en la que están

hablando con el abogado de la Clínica donde murió Elena, Flo decide no aceptar el dinero de la indemnización y acude con Antúnez para manifestar su decisión:

PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 22 (30:30-32:41).

- FLO: *No puedo.*
- ABOGADA: *¿Cómo que no puede?*
- FLO: *Pues que no puedo.*
- ABOGADA: *Ya entiendo→/que debo subir la cifra.*
- FLO: *Nooo, no→*
- ANTÚNEZ: **No, no es eso.**
- FLO: **No es eso.** //Verá al principio era entre quedarme si Elena y sin un duro o quedarme sin Elena y con cien mil euros. Pero no→ no es tan sencillo.

Al realizar un acto de habla exhortativo, los hablantes se valen de la **estrategia pseudoinclusiva**, es decir, fingen que de la actualización de lo descrito participan colectivamente ellos mismos y sus interlocutores. Normalmente, se produce cuando la relación social es asimétrica, es decir, cuando el hablante tiene autoridad y poder sobre el oyente. Como ocurre en *Gran Reserva*, cuando Lucía hace una entrevista para un importante periódico de Nueva York, el entrevistador utiliza la primera persona del plural para que sienta que es una conversación en la que los dos van a intervenir o participar. Sin embargo, lo que le pide el entrevistador es que le hable de ella y de su currículum. Igual ocurre en *Unidad Central Operativa*, cuando Sierra le dice a Marina, una subordinada que le traiga el café:

GRAN RESERVA. Cap.1 Secuencia 22 (30:30-32:41).

- ENTREVISTADOR: *hablemos de usted (para retomar la conversación). Veo que lleva tres años en Nueva York...*

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1 Secuencia 22 (30:30-32:41).

- SIERRA: *¿Hay café por aquí?*
- MARINA: *No, hay una máquina al final del pasillo.*
- SIERRA: *Y da café, ¿o es venenosa?*
- MARINA: *Podemos traer de la cafetería.*
- SIERRA: **Traigamos, traigamos. Gracias.**

Por último, viene clasificada la última categoría: **la referencia indirecta**, es la que se emplea para mitigar una crítica dirigida al interlocutor, normalmente utilizando una construcción pasiva sin agente especificado, es decir, el hablante deja de referirse abiertamente al oyente, por lo que el reproche adquiere un carácter indirecto. Un claro ejemplo es el de Unidad Central Operativa, en la que utiliza el coronel para disuadir a Sierra para que cambie su forma de trabajar:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1 Secuencia 4 (08:01)

- CORONEL: *Aquí en la Uco se trabaja en equipo (moviendo la mano y sobre todo el dedo índice). Y no hay sitio para LOBOS SOLITARIOS†.*

Además, el hablante puede dar racionalidad a la cortesía verbal por medio de la justificación exhortativa del acto del habla, es decir, haciendo que el acto de cortesía sirva para indicar al oyente que su libertad de acción no se ve impedida de forma arbitraria o inútil, normalmente a través de un acto de habla indirecto y con una situación apropiada. Lo que pretende el locutor con este acto es proporcionar al interlocutor una información que no se le ha pedido, mostrándose así cortés y presentándose como un interlocutor dotado de razón y capaz de motivar sus actos. Reforzando su propia imagen positiva. Como, por ejemplo, en el primer capítulo de *Pelotas*, donde Flo justifica sin tener que hacerlo la llamada de teléfono:

- FLO: *Na,/ (hacia su mujer) los de la obra// que se ahogan en un vaso de agua (simulando mala cara, sale a la calle para contestar la llamada de su amante Rosa).*

Otro ejemplo resulta de la justificación que da Gutiérrez en el capítulo 5 de *Unidad Central Operativa* por presentarse en la Unidad sin avisar antes:

- GUTIÉRREZ: *Discúlpeme, de verdad. Es que tenía que venir a Madrid por un chequeo y me he dicho, pues te pasas por la Uco y así saludas al capitán. // Me he permitido traerle un detallito del pueblo.*

Para Haverkate, una de las consecuencias principales del sistema de las máximas de Grice (1975) es que puedan ser burladas. Estas desviaciones de las normas se denominan *implicaturas* y pueden servir a menudo como estrategias de cortesía, tales como: decir una *mentira piadosa*, cuando decir la verdad conlleva amenazar la imagen positiva del oyente; para no herir al interlocutor, dar menor cantidad de información; o

proporcionar al interlocutor información ya conocida para que este saque sus propias conclusiones. Del primer capítulo de *Pelotas* se puede extraer un divertido ejemplo en el que se dice *una mentira piadosa* para que la abuela no se entere de lo que están diciendo, y se *da una información para que el interlocutor saque sus propias conclusiones*:

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 24 (48:20-49:00).

Contextualización: Bea está en la tienda con su madre, Marta y Trini. Ha encontrado una lista de cosas que Elena quería hacer antes de cumplir los 50 y las lee delante de las amigas, pero la número 6 está tachada:

- MARTA: (intentando descifrar la lista) *La seis es// ¡TIRARSE A UN NEGRO!!*
- BEA: *Pero ¿QUÉ DICES?... (quitándole el trozo de papel)*
- MARTA: *Hombre/ l'ha tacha'o, pero dice: TI-RAR-SE- A- UN- NE-GRO (señalando lo que está escrito).*
- BEA: *Anda→ no digas tonterías. ¿Cómo va a poner mi hermana tirarse a un negro? (incrédula y casi con una sonrisa)*
- =ABUELA: *((Qué barbaridad))¿Qué dices?*
- =TRINI: *A ver, a ver→ // que sí → TI-RAR-SE- A- UN- NE-GRO. / ¿Por qué lo tacharía? →*
- MARTA: *(divertida) Anda, porque se lo tiraría→.*
- BEA: ***Teñirse de negro***→ *(Bea miente porque está su madre delante. Marta mueve el dedo diciendo que no).*
- TRINI: *Bueno, pues vaya→/pero yo a tu hermana/ no la recuerdo últimamente teñida de negro*→ *(Marta le hace un gesto para que no continúe, por lo que Trini intenta cambiar de tema. Luego Bea mira a Marta y terminan riendo).*

Sin embargo, la expresión con el perfil cortés más claro es *por favor*. En las series hay numerosos ejemplos del uso de esta expresión como ruego, sin embargo, puede mitigar una orden, como lo utiliza Carmen, ya en el primer capítulo de *Herederos*:

- CARMEN: *Siéntate, por favor.*
- BERNARDO: *Tú dirás→*

Por lo tanto, el uso de los atenuadores estudiado sobre todo por Briz (1998, 2003) es una estrategia de cortesía cuyo objetivo es suavizar, diluir el mensaje por

respeto al oyente, ya que el hablante puede juzgar que la expresión en cuestión es demasiado brusca o directa, o puede considerarla inconveniente para el oyente por superstición o por convención social.

El día después del entierro, normalmente en la cultura española, no se va a casa del difunto para hablar de negocios con la viuda, por lo que en el primer capítulo de *Gran Reserva*, el personaje de Miguel utiliza la disculpa ante Sofia, para atenuar la situación:

- *MIGUEL: Sé que este no es un buen momento para usted, así que prometo no molestarla mucho tiempo*

Una secuencia, que además resulta muy divertida es la protagonizada por Flo y Kim-ki, cuando el primero invita al segundo a hablar con él en privado y se lo lleva al túnel de lavado para que no pueda molestarle nadie. No sabe cómo preguntarle si está saliendo con su hija porque le parece demasiado brusco, así que hace todo un rodeo para que él solo se dé cuenta de sus intenciones; sin embargo, Kim-ki no se da por aludido, por lo que a pesar de los atenuadores al final recurre una pregunta más directa, pero la atenúa, ya que no se refiere directamente a su hija:

PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 31 (52:22-53:30).

Contextualización: La situación resulta embarazosa porque mientras están dentro del túnel de lavado Flo está intentando preguntarle a Kim-ki si está saliendo con su hija:

- *FLO: ¿Y las mujeres españolas?, ¿eh? → (ruido del lavacoches...)*
- *KIM -KI: ¿Perdónnnn?*
- *FLO: Que si las mujeres, que si te gustan las mujeres→*
- *KIM -KI: Sí.*
- *FLO: Claro, ¿pero→ te gustan mucho?*
- *KIM -KI: Bueno→sí.*
- *FLO: Es normal, ¿eh? /A mí me gustan más que a un tonto una tiza, es normal... digamos que te gustan las mujeres, en general. Pero→ ¿y en particular? Si→ vamos ¡QUE SI TIENES NOVIA, KIM-KI!!*

En *Unidad Central Operativa* la atenuación se utiliza en el momento de los interrogatorios, con expresiones como: **¿le importaría...?** para que la persona se relaje e intente contar lo que sabe sin tener que recurrir a formas más persuasivas. El imperativo no suele ser utilizado por Sierra, quien prefiere suavizar la situación para que se

produzca la confesión espontánea. Se trata en este caso de la influencia estratégica del condicional, o incluso del imperfecto, para modificar la fuerza de los actos exhortativos. En el caso del imperfecto, actualiza una interpretación durativa, sugiriendo que la situación hipotéticamente colocada en el pasado pueda convertirse en realidad. Es lo que ocurre con el personaje de Julia en *Unidad Central Operativa*, quien cuando habla con Sierra se expresa utilizando el imperfecto: **Quería decirte... sobre tu nuevo equipo...**

La elección de verbos como poder y querer para preguntar por la habilidad y disponibilidad del oyente, suponen otra estrategia de cortesía bastante común. Como, por ejemplo, las frases que utiliza Sierra en *Unidad Central Operativa* para evitar una orden o una imposición a través de la mitigación y el uso de estos verbos: ¿Qué haces aquí si **se puede saber?** (hacia su hija Blanca), y **Oye, ¿no puedes mejorar la calidad de la imagen?** (hacia un policía informático que colabora en la Unidad).

También con frases como: **Cabe la posibilidad de que no se trate de suicidio**, aunque Sierra piense que se trate de un asesinato, pero lo hace para no alarmar a los familiares, mientras analiza el resto de las pruebas. Al igual que cuando anuncia la muerte o el encuentro del cadáver a los familiares, lo dice con: **Tengo que darles una mala noticia.**

Por otro lado, en la serie *Herederos*, la atenuación viene de la mano de Rocío, quien reacciona mitigando su entusiasmo ante el regalo que hace Carmen quien le regala una joya de la familia por ser la futura esposa de su primogénito Jacobo. Esta mira el regalo con ojos de entusiasmo. Se nota que le ha encantado el regalo y que no quiere deshacerse de él, pero algunos segundos después introduce el nombre de la hija de Carmen, Verónica, quien podría merecerlo más que ella o que de algún modo merecería la herencia, por ser algo que pertenece a la familia. Sin embargo, Rocío lo dice solo como una excusa para quedar bien, ya que, por su personalidad, está deseando ponérselo:

Cap. 2 Secuencia 13 (23:35).

- CARMEN: *Mira, era de mi madre. Yo lo llevé el día de mi boda, pero ahora quiero que lo tengas tú. (Rocío no se lo espera, mira la joya con la boca abierta y sonríe).*
- ROCÍO: **ES PRECIOSA**→/pero Verónica↓↓→
- CARMEN: *mi hija no sabe apreciar ciertas cosas. Además, dentro de nada te vas a casar con Jacobo//Póntela.*

En *Los Misterios de Laura*, hay un ejemplo en el que la atenuación la produce el jefe hacia el subordinado, para justificarse ante una orden revocada. Es decir, el Comisario de Policía ha preferido seguir los instintos de Laura, desautorizando a Jacobo ante ella. Sin embargo, prefiere quedar bien con Jacobo justificando la decisión que había tomado como algo que ha hecho para que el resto de la Comisaría no piense que le da trato de favor a su exmujer.

Cap. 5 Secuencia 14 (20:39-20:58).

- COMISARIO: *Jacobo, tú también crees que Laura tiene razón*→
- JACOBO: *yooo*→ *¡yo que va!*
- COMISARIO: *Sí*→
- JACOBO: *Que no*→
- COMISARIO: *Que sí*→
- JACOBO: *Bueno, lo que yo piense no tiene importancia ahora*→
- COMISARIO: *Sé que no te gusta darle la razón en público para que la gente no crea que tienes un trato de favor hacia ella. Y haces bien/Por eso, he preferido desautorizarte aunque solo sea por esta vez. Al final me lo agradecerás.*

Dentro de los atenuantes, debemos incluir partículas, palabras o expresiones que sirven para modificar el significado de un predicado de forma que se indique que ese significado solo se aplica parcialmente al objeto descrito, como, por ejemplo, el empleo de “como”, con el significado de “es una clase de”; además de esto, se utiliza el empleo de “un poco” para mitigar el significado peyorativo de la persona o del objeto al que se refiere. En *Pelotas* hay un claro ejemplo de esta clase de atenuante:

Cap. 1 Secuencia 6 (11:33-12:30).

Contextualización: Elena ha muerto en la sala de operaciones. Flo, Bea y Chechu están en la morgue, donde han ido para reconocer el cadáver. Con el cambio de nariz a Flo le cuesta reconocer a su mujer como la persona muerta:

- SEÑOR DE LA MORGUE: *¿La reconoce?*
- FLO: *No sééé*→
- BEA: *Es ella, sí*↓→ *(entre sollozos y con las dos manos cogidas por su esposo). ///*
- FLO: ***Pero si está UN POCO // rara***→↓
- BEA: *Está muerta///, Flo*↓→ *(Mientras se seca las lágrimas con un pañuelo intenta hacerle comprender a su cuñado).*

Además de la modificación externa del predicado con adverbios y partículas, también pueden ser modificados morfológicamente a través de la sufijación diminutiva.

Existen otras estrategias que están relacionadas con la manipulación del contenido conceptual del predicado. Entre ellas destacan el *eufemismo*, el cual, definido por Lázaro Carreter en 1974, dice que se trata de un proceso muy frecuente que conduce a evitar la palabra con que se designa algo molesto, sucio, inoportuno, etc., sustituyéndola por otra expresión más agradable. Por lo tanto, según Sánchez Lobato (2009), por una serie de normas sociales de conducta, a menudo las personas se alejan de ciertos signos léxicos encubridores de lo designado. Es entonces cuando se utiliza el eufemismo como estrategia de atenuación para eludir, rehuir y encubrir las realidades que socialmente puedan aparecer como desagradables, molestas y, en algunos casos, obscenas. En español, los más usuales están relacionados con el sexo, la muerte o la escatología.

Por ejemplo, la pregunta que hace Antúñez, el abogado, quien da por descontado que han perdido el partido de fútbol, para saber por cuanto han perdido, no usa la palabra "goles": **¿Cuántos os han caído?**

También cuando se habla de la homosexualidad de Peter, se habla todo el tiempo sin aludir a la palabra en sí. Richi se expresa de esta manera: **O sea, que es cierto que eres un poco... gay...**

Cuando lo que se quiere es evitar hablar directamente de si tenían relaciones sexuales, en los interrogatorios de *Unidad Central Operativa*, el capitán pregunta solo: **¿Qué relación tenía con...?**, aunque lo que intenta descubrir es si eran o no amantes.

En *Herederos* el eufemismo se utiliza cuando, por ejemplo, Carmen dice: **Siento mucho lo de tu abuela**, para referirse a la muerte de su abuela, si hablar directamente de la muerte. También cuando utiliza la expresión **mi matrimonio está muerto**, para decir que no hacen vida de pareja y que no hay sexo entre los dos.

En cuanto a los eufemismos en *Los Misterios de Laura*, se encuentran bastantes para no utilizar las palabras tabú o las expresiones molestas, como, por ejemplo, cuando Cuevas utiliza el código lingüístico de la policía para decir que los gemelos de Laura han cometido otra vez un acto vandálico en la escuela: **perdona... es que llevan un**

buen rato llamando a tu mesa... Es que parece que se está produciendo un tres-quince en la calle Montalbán catorce.

Otro ejemplo, se produce cuando Laura dice a Maite que **está interpretando el papel de “fulanilla”**, para no decir prostituta.

Ligado al eufemismo se encuentra otro recurso: el *disfemismo*. Viene utilizado cuando se quiere trasgredir el convencionalismo social desde la perspectiva lingüística, a través de un tono irónico, burlesco o humorístico, persigue la función expresiva por la motivación o refuerzo de la palabra interdicta.

En la serie *Pelotas* se usa la palabra “**maricón**”, con sentido negativo cuando la utiliza Richi en medio del partido de fútbol hacia su amigo Peter, para preguntarle si es homosexual, pero con sentido positivo cuando la utiliza Peter: **Soy más marica que el padre de Elton John, Richi...**

Por ejemplo, cuando Peter explica a Richi que es homosexual dice: **¡ay!... ¡vamos a ver, alma de cántaro...!!! ¡Cuántas tías me he subi’o a mi habitación desde que vivimos juntos...!** En este caso, subirse a su habitación, quiere decir acostarse con ella o tener relaciones. Al igual que **me lo monto en tu cama**, expresión que utiliza Richi con Peter para hablar de hacer el amor.

Otras expresiones son: **Si se entera la Vane, me cruje**, para indicar que se va a enfadar y le puede pegar. Además, en esta frase de Peter, encontramos diversos disfemismos utilizados para evitar convencionalismos: **Pues no. No me molas. Tú estás muy flacucho y a mí me gusta que tengan más chicha, que estén cachitas... que no estén así escurridillos** (haciéndole cosquillas).

El tema sexual da mucho juego a la hora de hacer reír en las series, por lo que viene frecuentemente utilizado, por ejemplo, además del mencionado en *Pelotas*, en *Unidad Central Operativa*, el Sargento Gutiérrez utiliza el disfemismo para referirse al físico de la sargento Andrún: **¡Cómo está el cuerpo!**

También viene utilizado para mencionar el tema de la muerte, es decir, para eludirla, así Gutiérrez utiliza: **levantarse la tapa de los sesos.**

En *Herederos* encontramos otras expresiones que son típicas del disfemismo como, por ejemplo: **¡Anda, Gallina!**, mencionada por Verónica para llamar cobarde a Nino.

En *Los Misterios de Laura*, por el carácter humorístico de la serie, hay diferentes disfemismos, sobre todo los realizados por Lidia, una compañera de Martín y Laura quien tiene el carácter bastante agrio y un humor sarcástico. Algunas de sus expresiones son de anti-cortesía como: **Yo no descartaría la posibilidad de que a tu cerebro no le llegue suficiente oxígeno**, para dar a entender que lo que dice su interlocutor no tiene ningún sentido.

Además, al igual que ocurre en *Unidad Central Operativa*, utilizan términos alternativos para no hablar directamente de sexo. La diferencia estriba en el toque humorístico que tiene *Los Misterios de Laura* diferenciándola de *Unidad Central Operativa*, por lo que priman las expresiones coloquiales y las situaciones cómicas cuajadas de malentendidos o en las que destaca el desparpajo de los protagonistas. Por ejemplo, en el capítulo 5 de esta serie, Martín pregunta al sospechoso mientras este almuerza en un restaurante rodeado de otros comensales, sin pensárselo dos veces y a bocajarro: *A lo mejor no cogió el arma del crimen, pero algo hacía, ¿qué nos está ocultando?... ¿Se estaba cepillando a alguien?*. Por lo tanto, ni el lugar ni la expresión resultan apropiadas para un investigador de policía, pero precisamente esa característica es lo que hace reír a los telespectadores, lo inadecuado socialmente de este contexto.

La *lítote* es otra categoría de cortesía mitigadora de selección del contenido. Por ejemplo, en *Herederos*, el periodista no sabe cómo decirle a Carmen cuál es el problema: *Mira, ↓ CARMEN...//// No es fácil ↓...// Hay unas fotos de tu marido con otra mujer*. El periodista, utilizando el “no” para hacer menos pesado el hecho de que sea “difícil” contarle lo que está pasando. La *lítote* ofrece al hablante la oportunidad de no responsabilizarse de los aspectos negativos de una expresión determinada.

Por último, la *ironía* es otra estrategia que puede servir para comunicar cortesía, como señala Alvarado (2009). Sin embargo, se trata de la más difícil de las estrategias, ya que implica una interpretación que depende totalmente del contexto situacional. En las series *Los Misterios de Laura*, *Pelotas*, y *Unidad Central Operativa* pueden encontrarse diferentes ejemplos de ironía, siendo menos propensos *Herederos* y *Gran Reserva*. Tanto por las características de los personajes como por el argumento.

La ironía puede consistir en dar a entender lo contrario de lo que se dice, o expresar un significado distinto de lo que el hablante dice explícitamente. La estrategia

de formular irónicamente un juicio hostil puede interpretarse como cortesía, así como mostrando un significado literal negativo implica una valoración positiva de lo dicho.

Sobre todo, para esta estrategia de cortesía resulta completamente fundamental contextualizar la situación en la que se produce el fenómeno de la cortesía.

LOS MISTERIOS DE LAURA Cap. 1 Secuencia 15 (34:26-36:45).

Contextualización: Laura y Martín van al restaurante en el que Inés y el abogado está celebrando un almuerzo de negocios. Ambas parejas están en mesas cercanas pero lo suficientemente separadas para no haberse visto a primera vista. Inés se da cuenta de que Laura está en la mesa de al lado y se queda sorprendida:

- INÉS: *¿INSPECTORA? (desde la otra mesa)*
- LAURA: *¡ANDA! ¡QUÉ SORPRESA!! (está mintiendo...)*
- INÉS: *¿Qué hacen aquí? ↓*
- LAURA: **Aprender idiomas**↑ *(de forma irónica porque no entiende algo del menú. En ese momento aprovecha para acercarse a su mesa, e incluso, sentarse con ellos sin que previamente haya sido invitado; algo que no es cortés, pero a ella no le importa porque lo que quiere es interrogarles).*

6.1.1.2. Elementos no lingüísticos

En cuanto a los *códigos no verbales*, se ha considerado la propuesta didáctica de Monterubbianesi (2012), pero para el análisis se ha preferido seguir a Cestero Mancera (2004) quien aboga por presentar los signos no verbales de forma conjunta a la hora de analizarlos: *paralingüísticos, quinésicos, proxémicos y cronémicos*, clasificándolos por funciones comunicativas, es decir, signos no verbales con usos sociales, como es el caso del saludo o la despedida, los signos no verbales con usos estructuradores del discurso, como dirigirse a alguien, o los signos con usos comunicativos como es expresar sensación de calor.

Sin embargo, en este estudio, al centrarse en la cortesía, ha tenido que ser analizado por secuencias, las cuales formaban parte de cada uno de los capítulos de las series seleccionadas. En ellas se han analizado de forma contemporánea tanto los códigos verbales como los no verbales que están relacionados con la cortesía. Ya que estos últimos por sí solos no se puede decir que sean signos corteses o descorteses, sino que dependen, por un lado, de la situación comunicativa en la que se encuentran y, por el otro, del carácter del personaje que se está interpretando. La exposición de cada una

de las secuencias con el análisis del código verbal y no verbal de cada una de ellas resultaría demasiado extensa para incluirlas en este texto. Por lo tanto, se ha realizado una clasificación de cada una de ellas, con los fragmentos o situaciones más relevantes o característicos, y en vez de analizar por funciones, se ha preferido aludir a la muestra de signos y a cómo expresan la cortesía dentro de las secuencias de la serie, siempre contextualizando el acto en sí.

6.1.1.2.1. Signos paralingüísticos

Por lo tanto, a la hora del análisis se han tenido en cuenta los *signos paralingüísticos* o sistema paralingüístico, el cual está formado por las cualidades fónicas, los signos sonoros fisiológicos o emocionales, los elementos cuasi-léxicos, así como las pausas y los silencios. Estos signos comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales a partir de su significado o de algunos de sus componentes inferenciales.

En primer lugar, algunas cualidades físicas del sonido tales como el *tono, el timbre, la cantidad, la intensidad o el tipo de voz* forman parte del sistema paralingüístico y su función es determinar o matizar la información. Por ejemplo, en la serie de televisión *Herederos* el tono de voz con el que habla Carmen, la protagonista de la serie, condiciona la respuesta cortés o descortés de los interlocutores; al igual que el hilo de voz (unido a la expresión de su cara) que le sale a Paloma cuando Gustavo la está coaccionando para que aborte en el capítulo tres de *Herederos*, demuestra que las pocas palabras que Paloma dice en esa escena no son sinceras, ya que dice solo lo que Gustavo quiere oír por lo asustada que está.

En *Unidad Central Operativa* el sargento Andrún usa un tono de voz distante, frío y seco, con un volumen alto hacia las personas que tiene que arrestar porque son sospechosas. Por ejemplo, utiliza un tono de voz autoritario con el camionero del primer capítulo, a quien para en la carretera mientras conduce el camión, cambiando posteriormente de tono cuando habla con Sara, la chica que están buscando por supuesto secuestro. En el caso de Sierra, sin embargo, el tono de voz que utiliza con los sospechosos es normalmente suave y pacificador. Esto se debe, no solo a la situación, sino al carácter del personaje, quien pretende inspirar confianza y se vale del tono de voz para complementar la cortesía empleada en los actos verbales.

Otro ejemplo de la misma serie es el coronel Garrido, quien, con su timbre y tono de voz, intenta imponer respeto hacia sus subordinados.

Las *interjecciones* forman también parte del sistema paralingüístico, pero no todas son corteses. Sin embargo, la realización interrogativa de interjecciones como “¿eh?” al final de la frase suelen expresar una forma de solidaridad con el grupo y, por lo tanto, una estrategia de cortesía positiva, lo que Bravo (1999, 2004b) denomina *cortesía de afiliación*, estrategia que le sirve al interlocutor para formar parte del grupo, por ejemplo, en el primer capítulo de *Pelotas*:

- DON ANTONIO: *Florencio, hay una cosa que nos gustaría enseñarte a ti y a Nieves*→/ JAVI, *POR FAVOR*→ (*para que lo saque./Lla encontré entre mis negativos y le he hecho una copia. (Cuando la abre... es una foto... la mira emocionado) ¿Te acuerdas?/ (no espera respuesta) Os la saqué hace 25 años. /Por cierto, ese día también jugábamos contra el San Isidro. // **Qué casualidades, ¿eh?***→(*buscando que le den la razón*). *Solo que ese día lo ganamos*→ (*con ojos soñadores y esperanzadores en el partido*).

Hay otras interjecciones que sirven para demostrar alegría y emoción, que también suelen mostrar cortesía porque transmiten solidaridad con el oyente. Este es el caso, por ejemplo, de la serie *Los Misterios de Laura*, en el que la protagonista se muestra muy contenta cuando oye que la persona que está delante de ella, quien podría ser bastante diferente a ella, tiene en común su serie preferida de televisión:

- LAURA: **GUAU**↑↑, *NO ME LO PUEDO CREER*→ *también es mi serie favorita*→*¡LA HE DEJADO GRABANDO ESTA NOCHE!!* (*comienzan a hablar de la telenovela... Laura está muy emocionada*).

Haverkate (1994), por su parte, en esta sección da especial importancia al silencio, ya que puede desempeñar distintas funciones comunicativas, tanto corteses como descorteses. El silencio cortés puede tener como objeto evitar un conflicto en el caso de que uno de los interlocutores se abstenga de reaccionar ante un acto descortés, o dejar de hablar para no interrumpir al que está hablando. En el primer caso, en *Gran Reserva*, ante la violencia de Gustavo, Paloma se queda callada y responde con monosílabos para no enfrentarse a él:

GRAN RESERVA. Cap. 3 Secuencia 47 (57:10-58:30).

Contextualización: Gustavo le exige a su amante, Paloma, que aborte porque su mujer, Emma, quiere tener un hijo con él.

- PALOMA: Gustavo, yo solo quiero que me dejes en paz.
- GUSTAVO: ¡HÁZLO COÑO!, ¡HÁZLO// Y TE DEJO EN PAZ! HÁZLO!↑↑
- PALOMA: Está bien, tranquilo, lo voy a hacer↓
- GUSTAVO: Paloma, ya sé que esto es difícil, pero entiéndeme, y ahora encima con lo de Emma↓// No te digo que las cosas vayan a cambiar algún día.
- PALOMA: Ya→(SILENCIO)
- GUSTAVO: Mira, me han dicho que es la mejor (refiriéndose a la clínica). Te dan cita en un momento, ¿eh? Sabes que te quierooo, ¿verdad? → (Silencio). ¿Lo sabes, Paloma? →//(silencio. Gustavo le da un beso en la boca). Palo→ (para que reaccione y hable).
- PALOMA: Sí/yo↓ también↓ te quiero↓ (asustada y en voz muy baja).

En *Unidad Central Operativa* el uso del silencio se da cuando un superior tiene que discutir algo o reprochar algo y la persona subordinada prefiere no interrumpirla.

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1 Secuencia 15 (26:53-27:42).

Contextualización: Garrido ha llamado a Sierra a su despacho. Se pasea nervioso por la habitación. Está enfadado por la falta de disciplina de Sierra. Habla en voz alta y con tono enfadado:

- GARRIDO: ¡El único que decide que caso llevamos soy YO!!!↑ Y tú llegas el primer día y sin consultarme ¡pones a todo el mundo a hacer lo que TE PASA POR EL FORRO DE LOS COJONES!!!↑
- SIERRA: (Sierra intenta interrumpir la reprimenda). Te pedí disculpas Ramón, pero es que este caso es muy especial.
- GARRIDO: Claro↑ ¡Te llamaron los padres de la chica y sientes la responsabilidad de encontrarla, TÚ personalmente, a pesar de que no sea un caso de la Uco, PARA LA QUE TRABAJAS!↑.

Sierra intenta dar una explicación, pero se calla y se queda con la cabeza baja.

- GARRIDO: Sierra , ¡NO ME TOQUES LOS COJONES!!!↑

Sin embargo, el silencio puede resultar embarazoso en una conversación y por lo tanto se intenta evitar, como explica Haverkate (1994), recurriendo a la estrategia de la *comunidad fática* en la conversación, cuya función primaria consiste en crear un

ambiente de solidaridad que permita entablar una conversación agradable entre los interlocutores. Por lo tanto, normalmente se evita el silencio, utilizando estereotipos, redundancias y conversaciones que pueden considerarse banales. Suele estar orientada hacia uno de los interlocutores, es decir, que refleja las diferencias de estatus social, haciendo que el hablante superior tome la iniciativa. Como apunta Haverkate, no se trata de un fenómeno universal, sino que depende de cada cultura, e introduce el ejemplo de los amigos de Irlanda del Norte quienes pueden pasarse diversas horas sin decirse una palabra entre ellos; mientras que en la sociedad española ocurre lo contrario, es difícil que haya un minuto de silencio sin que alguien intente llenarlo.

En el análisis de las series de televisión, la ruptura de este silencio se puede observar en la escena nueve del segundo capítulo de *Herederos* en la que Cecilia está lavando la cabeza de una señora en la peluquería y hace comentarios sobre su pelo, comentarios que pueden resultar superficiales o incluso poco sinceros, y aunque no espere respuesta de la señora, lo hace para ocupar el silencio:

- *CECILIA: Ya verá usted Rosa, este color de pelo le da una vidilla... (20:50).*

6.1.1.2.2. Signos quinésicos

El *sistema quinésico* viene dado por los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.

Díaz Pérez (2005) explica que, por ejemplo, abrazos y palmadas en la espalda son expresiones cinéticas que se usan con frecuencia y se consideran adecuadas entre hispanos como muestra de aprecio mientras que no suele pasar, al menos no con la misma frecuencia, entre los británicos. Este es el caso, por ejemplo, del primer capítulo de *Unidad Central Operativa*:

- *LUIS: Bienvenido capitán. (Sierra le hace gestos con los dedos para saludarle porque Luis está al teléfono, pero Luis deja el teléfono para salir del despacho y abrazarle. Los dos se dan mutuamente palmaditas en la espalda para reforzar el abrazo, como signo de aprecio).*

Cuando muere la mujer de Flo en el primer capítulo de *Pelotas*, también Chechu utiliza el código no verbal para enfatizar su solidaridad con Flo:

- *CHECHU: No te tortures así, /Flo, hombre / tú has sido un buen marido para ella... (le pone el brazo sobre los hombros en señal de apoyo y lo mira con cara de convicción).*

Por lo tanto, tampoco se saluda y se despide solo verbalmente, sino que también se utiliza la comunicación no verbal, como, por ejemplo, el empleo del movimiento giratorio de la mano para despedirse abriendo y cerrando la mano como el que utiliza Blanca, la hija de Sierra en *Unidad Central Operativa*, para saludar a su padre. También para que las personas comprendan mejor el mensaje sin necesidad de discutir verbalmente:

- *NIEVES: No voy a volver (triste pero decidida)./// No me mires así, POR FAVORRR (moviendo la cabeza en señal de negativa).*

Los abrazos, los besos y el apretón de manos en los entierros comunican también cortesía, ya que muestran la solidaridad con la familia de las víctimas, y demuestran en gran medida cuál es el grado de parentesco o de amistad que existe entre los familiares del fallecido y la persona que da el pésame. En *Pelotas, Unidad Central Operativa* o *Gran Reserva* se encuentran casos de este tipo.

6.1.1.2.3. Signos proxémicos

La proxémica trabaja la concepción del espacio que tiene el ser humano, así como la estructuración y el uso que de él se hace a través de las distancias que se establecen entre los interlocutores. En este sentido, cabe señalar que dependiendo de la situación, la distancia suele cambiar, no siendo similar una situación formal a una informal; al igual que incide el sexo del interlocutor, ya que las mujeres suelen ser más tolerantes entre ellas; así como la cultura, favoreciendo el contacto las culturas latinas en contraposición al distanciamiento de las culturas nórdicas.

Dentro de este apartado, interesa particularmente a esta tesis el concepto de proxemia social y la interaccional, es decir, por un lado, la que trata los signos culturales que muestran el uso del espacio en las relaciones sociales, así como el comportamiento de las personas ante la violación del territorio, y por el otro, el establecimiento cultural de las distancias a las que las personas realizan las distintas actividades comunicativas interactivas. Dentro de estas últimas, cabe seleccionar la distancia que se establece entre

Paloma y Gustavo en *Gran Reserva* cuando le insiste para que aborte en la secuencia del capítulo tres, podría calificarse de no cortés, ya que invade su espacio y no le deja capacidad de movimiento. Sin embargo, es cortesía la realizada por Miguel en el primer capítulo de la misma serie, donde invita a Lucía a sentarse en torno a una mesa redonda para hablar de negocios, haciendo que Lucía se encuentre más cómoda en una situación tan embarazosa como es la de rechazar la oferta que la familia de Miguel le ofrece.

Otros casos similares en los que se puede advertir la importancia del espacio se aprecian en *Unidad Central Operativa*. En esta serie, la distancia en la conversación, por ejemplo, de Andrún, cuando está trabajando, depende de si la realiza con un compañero, algún sospechoso o de si se trata de un testigo, al igual que depende de otros factores que condicionan la conversación como peligrosidad o necesidad de utilizar la persuasión. De igual modo depende también de si la realiza en el mentidero o en la calle cuando está siguiendo un caso. Como, por último, incide igualmente la propia personalidad de la protagonista, quien viene caracterizada por un carácter fuerte y arrogante.

Calsamiglia y Tusón (2002) realizan una subdivisión de la proxémica en cuatro categorías: íntimo, casual-personal, social-consultivo y público; cuyos parámetros pueden variar según el grupo cultural y la personalidad de la persona que interactúa, ya que los conceptos de espacio pueden no ser los mismos, es decir, que cada persona establece los suyos propios. Por ejemplo, intraculturalmente la distancia que se utiliza a la hora de entablar una conversación suele ser menor si se está entre amigos y mayor si se habla con personas importantes a las que se les debe respeto. Igual ocurre en una fiesta, donde la proxémica juega un papel importante en el momento de la comunicación. Por ejemplo, en la fiesta que organiza Carmen, la protagonista de *Herederos*, en su casa después de la cogida en el ruedo del marido, las personas conservan sus distancias, unas de otras, porque se trata de una fiesta formal. Por lo tanto, las conversaciones se suelen llevar a cabo guardando la distancia pertinente. Sin embargo, el hijo, Jacobo, organiza una “fiesta alternativa” en la cocina de la misma casa donde las distancias son mucho más cortas y donde prima la informalidad.

6.1.1.2.4. Signos cronémicos

Por último, *la cronémica* estudia la concepción que se tiene del tiempo en una cultura determinada, así como la estructuración y el uso que se hace de él. En este apartado, resulta esencial comentar la puntualidad o la impuntualidad de los personajes como actos de cortesía o no. Por ejemplo, la tardanza de Sierra en su primer día de trabajo viene considerada por el coronel Garrido como una falta de respeto hacia su equipo; así como los actos relacionados con la cronemia social en los que tienen mucho que ver la pertinencia del acto en sí, es decir, si el momento del día es adecuado para determinadas actividades sociales. Por ejemplo, en *Gran Reserva*, Miguel se excusa por el hecho de presentarse en casa de la familia de Lucía un día después de la muerte de su padre.

Por otra parte, la cronemia interactiva es la que tiene que ver con la duración de signos de otros sistemas de comunicación con valor informativo, por ejemplo, el tiempo que dura un abrazo. En este caso, se hace reforzando el significado si dura más de lo habitual, especificándolo o cambiando el sentido del gesto, como, por ejemplo, cuando alguien dice que se va pero su despedida se prolonga. En las series, por ejemplo, viene reflejado en el fragmento de *Herederos* en el que Jacobo se queda mucho tiempo mirando a Cecilia mientras ella boxea, no se trata de ver cómo practica este deporte, sino para declarar después que esa "larga" mirada se debe a que ella le gusta mucho. También, en la diferencia entre la duración de los abrazos que reciben en el momento del luto la familia de Florentino tras la muerte de su esposa, en la serie *Pelotas*, y el rápido apretón de manos que se ve en el cementerio de la serie de *Gran Reserva*. Tanto la duración de los unos como los otros transmiten significado, ya que muestran la relación que existe entre el resto de los personajes y los protagonistas.

6.1.2. Análisis cuantitativo

Como se mencionó anteriormente, el análisis cuantitativo se ha elaborado teniendo en cuenta dos variables: el tiempo de emisión de cada capítulo y el tiempo de las secuencias seleccionadas en cada uno de los capítulos de las series, las cuales contienen una o más variables relacionadas con el fenómeno de la cortesía.

Por lo tanto, una vez que se han recogido los datos a través de las fichas, es decir, se han seleccionado las secuencias donde se encontraba el fenómeno de cortesía,

contextualizándolo e indicando el momento del capítulo en el que se transmite, se ha realizado el análisis cualitativo, en el que se han ido catalogando las variables según el recurso encontrado e introduciendo ejemplos extraídos de las series.

Sin embargo, en el análisis cuantitativo, no se trata de analizar el contenido de las fichas, sino la cantidad, la cual viene reflejada a través del tiempo.

A la hora de hacer este análisis se han seleccionado dos capítulos de cada serie, ya que la cantidad de secuencias de estos dos capítulos por serie resulta suficiente tanto para el análisis cuantitativo como para el cualitativo, para agilizar y no complicar el análisis con un volumen de información excesiva. En primer lugar, revisamos el capítulo de estreno de la serie, y a continuación, uno de los cinco primeros capítulos. A la hora de la selección se ha tenido en cuenta el guión de la serie, se ha preferido continuar con el argumento tratado en el primer capítulo porque sirve para contextualizar mejor algunas estrategias de cortesía. Por ejemplo, se ha continuado con el capítulo dos en series como *Unidad Central Operativa*, en la que el protagonista acaba de llegar a la Unidad y su hija se ha ido a vivir con él. También en *Herederos*, donde continuaba el problema de la casa Orozco con el escándalo de las fotos que mostraban la infidelidad del torero con la hermana de la protagonista. En las otras series se han elegido capítulos sin respetar el orden cronológico del guión, sino teniendo en cuenta la cantidad de variables que han sido extraídas para el análisis cualitativo, como es el caso de *Los Misterios de Laura*, *Pelotas* o *Gran Reserva*.

Cuando se han ido cumplimentando las fichas, se ha indicado no solo el fenómeno de cortesía que se refleja contextualizado y explicado, sino también se ha señalado el momento en el que inicia y termina la secuencia que nos interesa, es decir, el intervalo en el que se produce el fenómeno de cortesía, siendo este el que se ha considerado después como objeto del análisis cuantitativo. Al final, se ha realizado la suma de dichos períodos, dando lugar al tiempo dedicado a la cortesía en cada capítulo. Para esto se han tenido en cuenta todas las variables de cortesía, ya sean formas convencionales, como el saludo o la despedida, como estrategias de cortesía, o los signos relacionados con la comunicación no verbal, pero que denotan cortesía en la conversación.

El otro valor, el del tiempo total del capítulo, resulta del tiempo reflejado en el documento cuando se descarga de la página Web de RTVE como tiempo total de este.

A partir de los datos obtenidos, en primer lugar, se ha elaborado una tabla (véase Tabla 4), donde se ve reflejada la relación temporal que existe entre el tiempo de emisión de cada capítulo y el tiempo dentro de este del cual se han extraído las secuencias con las expresiones de cortesía de cada uno de los capítulos de la serie:

Tabla 4.
Comparativa temporal en el análisis de cortesía de las series de Televisión Española.

SERIES DE TELEVISIÓN	CAP.	DURACIÓN TOTAL del capítulo	Sumatoria del tiempo DEDICADO A LA CORTESÍA
A. UNIDAD CENTRAL OPERATIVA	1	01:10:02	17:05
	2	01:08:21	23:36
B. HEREDEROS	1	48:08	15:08
	2	58:09	13:12
C. LOS MISTERIOS DE LAURA	1	01:22:26	28:59
	5	01:16:25	19:49
D. GRAN RESERVA	1	01:11:04	21:03
	3	01:11:40	19:00
E. PELOTAS	1	01:23:48	16:05
	4	01:14:52	28:39

De esta tabla se desprende que el tiempo de emisión de los capítulos de la serie es de aproximadamente una hora, siendo la más corta *Herederos*, cuyo primer capítulo dura menos de 50 minutos (48:08) y la más larga el primer capítulo de *Pelotas* (01:23:48).

En cuanto a los datos relacionados con la cortesía, el capítulo que contiene mayor tiempo dedicado a la cortesía es el primer capítulo de *Los Misterios de Laura*, con 28:59 minutos dedicados a la cortesía. Mientras que el que menos tiempo dedica a la cortesía es el segundo capítulo de *Herederos*, con 13:12.

El valor total de tiempo visionado, sumando los capítulos de todas las series, ha sido de 11:44:55 horas; y el valor total de tiempo dedicado a la cortesía con respecto al total ha sido de 3:22:36 horas. En el siguiente gráfico (véase el Gráfico 1) se puede observar el tiempo completo de visionado de todos los capítulos de las series de televisión, así como el total de tiempo dedicado a la cortesía en las series de televisión, pero indicando en cada una de las cuñas, el tiempo destinado individualmente a cada una de las series.

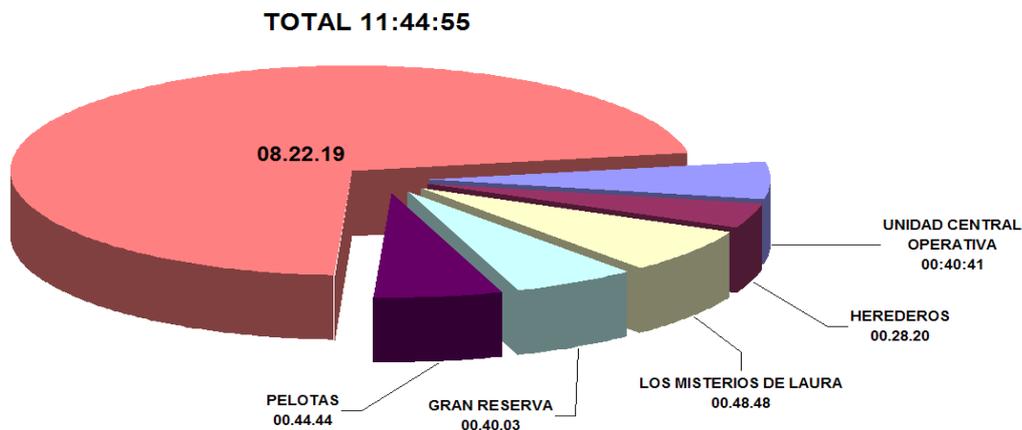


Gráfico 1. Total de tiempo visionado subdivido entre el dedicado a la cortesía (a su vez dividido en el destinado por cada una de las series) y el restante.

El gráfico muestra el total de tiempo transcrito para el análisis cualitativo, el cual ha sido de 3:22:36, repartido entre las cinco series, de las 11:44:55 horas visionadas.

Por otro lado, dichos valores han servido para calcular posteriormente los porcentajes de tiempo dedicado a la cortesía en cada uno de los capítulos con respecto al total de tiempo visionado (véase el Gráfico 2), así como el valor medio del porcentaje de tiempo dedicado a la cortesía en cada una de las series.

En este sentido, la serie con el porcentaje más alto ha sido *Los Misterios de Laura*, con una media de 30.72%, dato que puede ser validado por el análisis cualitativo, ya que en las transcripciones realizadas se ha comprobado que dispone de abundantes secuencias en las que los personajes realizan estrategias de cortesía.

La serie con un menor tiempo dedicado a la cortesía ha sido *Herederos* con un 26.66%, ya que, a pesar del carácter formal de los protagonistas de la serie, no suelen utilizar tantas estrategias de cortesía, pues su protagonista, por su carácter autoritario,

utiliza con frecuencia las exhortaciones, así como evita las muestras de cortesía, incluso en situaciones en las que podría ser usual.

Se puede apreciar que más del 25% de cada una de las series puede ser seleccionado como ejemplo de variable de cortesía.

El Gráfico 2 está estructurado en seis columnas. Las cinco primeras muestran el porcentaje de cortesía de cada una de las series. La última columna, identificada por el color rosa, muestra el porcentaje medio del tiempo destinado a la cortesía en las precedentes series. La semejanza en la altura de las columnas, es decir, con oscilaciones leves de los resultados, demuestra que el número de secuencias que contienen cortesía en cada una de las series es similar, ya que el argumento puede variar ligeramente el resultado, pero no de forma drástica; al igual que el porcentaje de media de las series de televisión, el cual muestra un 28.74%, resulta una cifra parecida al porcentaje de *Pelotas* con un 28.19%, o al porcentaje de *Gran Reserva* 28.06%, o incluso al de *Unidad Central Operativa* con 29.40%.

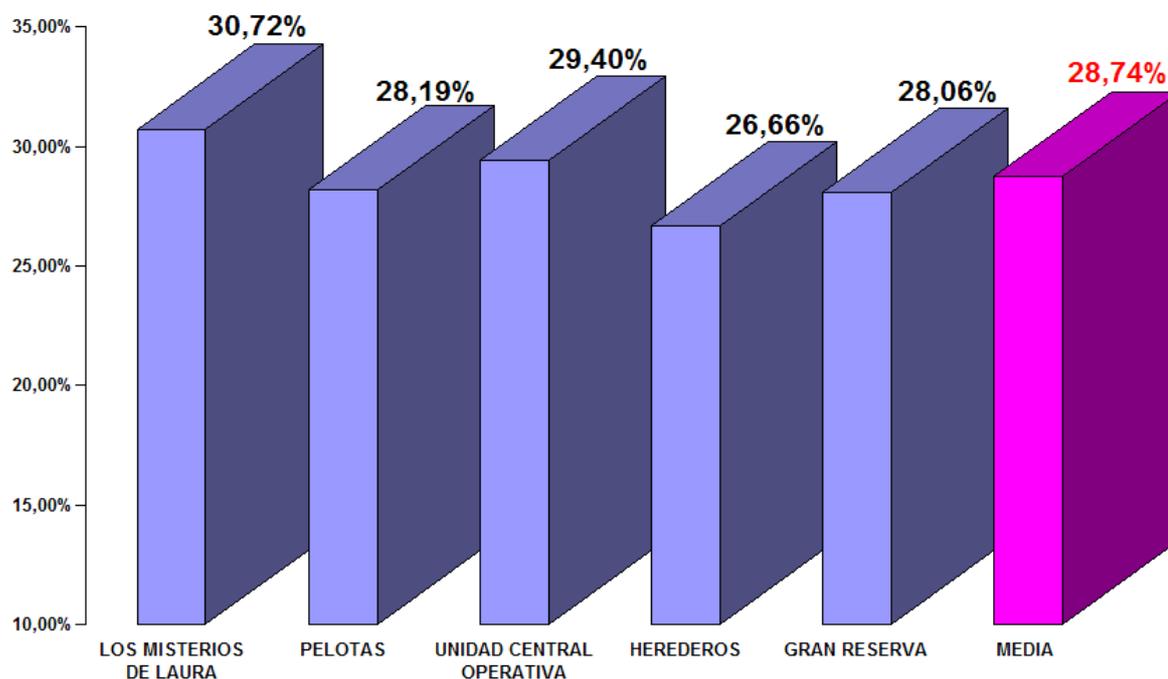


Gráfico 2. Porcentaje destinado a la cortesía en cada una de las series, comparándola con la media de todas.

Si se tiene en cuenta el porcentaje individual de cada uno de los capítulos (véase el Gráfico 3) cabe señalar que el cuarto capítulo de *Pelotas* forma un pequeño pico en

las columnas con un 38.27%. Esto se debe sobre todo al guión de dicho episodio, el cual se presta perfectamente al análisis de la cortesía, ya que el protagonista Flo utiliza con bastante frecuencia las estrategias de cortesía para intentar resolver sus problemas evitando el conflicto directo con sus interlocutores. Por un lado, porque tiene que decidir si quedarse con el dinero que le ofrece la clínica que operó a su mujer y en la que esta falleció o ir a pleito contra esta clínica; y por el otro, porque tiene el problema de su hija, quien está recién llegada de Liverpool después de la muerte de su madre, y con la que casi no se hablaba, pero con la que quiere volver a estar bien, aunque desapruere su relación con uno de sus jugadores, sobre todo por ser chino. Todo esto desencadena una serie de secuencias en las que Flo tiene que utilizar estrategias comunicativas, entre las que se incluyen la cortesía en numerosas variables.

La serie *Pelotas*, en su primer capítulo, también es la que denota el porcentaje de cortesía más bajo. Esto se debe sobre todo al guión, ya que se trata de un capítulo más lento, marcado por el dolor de la muerte de Elena (aunque de fondo esté el tema de la muerte, en todo el capítulo hay humor y comicidad). Por lo tanto, hay alguna escena donde se ve el partido de fútbol, así como otras donde no existe cortesía (tampoco descortesía o anticortesía), por ejemplo, cuando Bea pasea por la calle recordando a su hermana, cuando se repiten imágenes en el tanatorio o cuando se ve a la abuela Amalia triste y a Bea, preocupada.

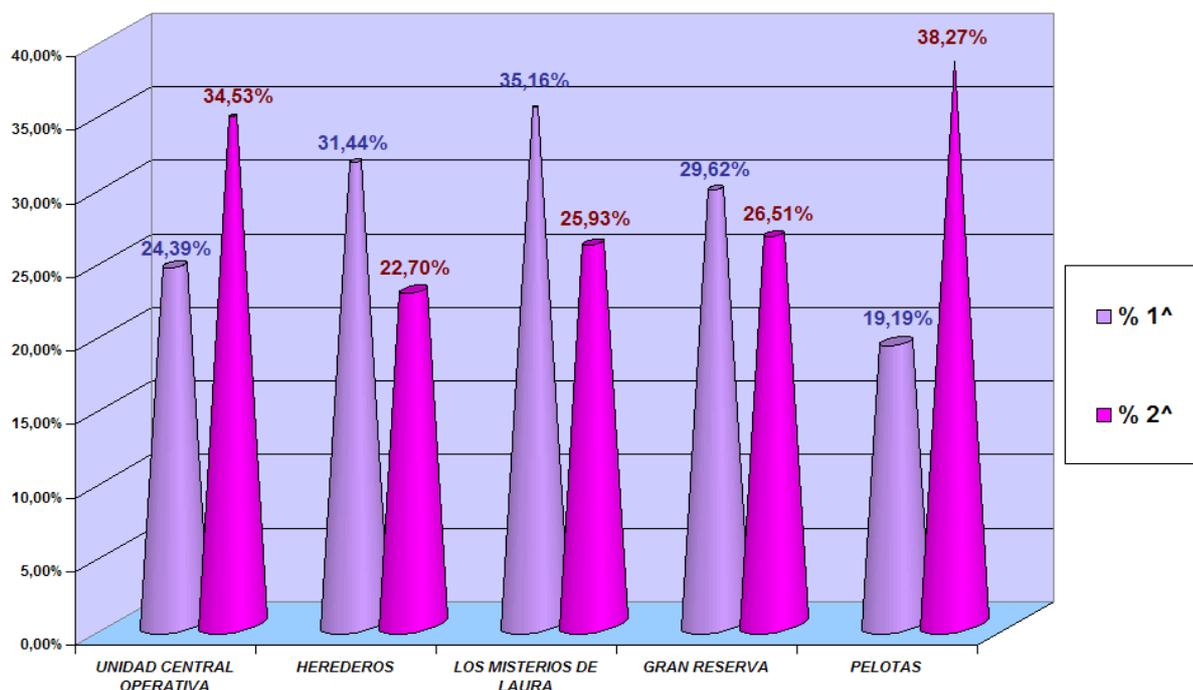


Gráfico 3. Porcentaje de tiempo dedicado a la cortesía en cada uno de los capítulos.

En este gráfico, los conos vienen agrupados en parejas, las cuales representan juntas a una serie y cada uno de los conos que la conforman los capítulos analizados, indicado con un color diferente cada uno.

Se han calculado los valores medios de tiempo visionado, con más de una hora por capítulo (1:10:29), y el tiempo dedicado a la cortesía, con algo más de 20 minutos (20:16) en cada capítulo (véase el Gráfico 4). Por tanto, el porcentaje de tiempo medio dedicado a la cortesía en las series de televisión es del 28.74%. Lo último que falta es tener una perspectiva del porcentaje de tiempo medio dedicado a la cortesía desglosado, es decir, en el primer capítulo de las series, en el segundo seleccionado y en el total (véase de nuevo el Gráfico 4).

A partir de estos datos, cabe destacar que los primeros capítulos de las series contienen menos cortesía que los segundos que han sido seleccionados, con una diferencia de 2:28 minutos, es decir, el equivalente a alguna de las secuencias analizadas.

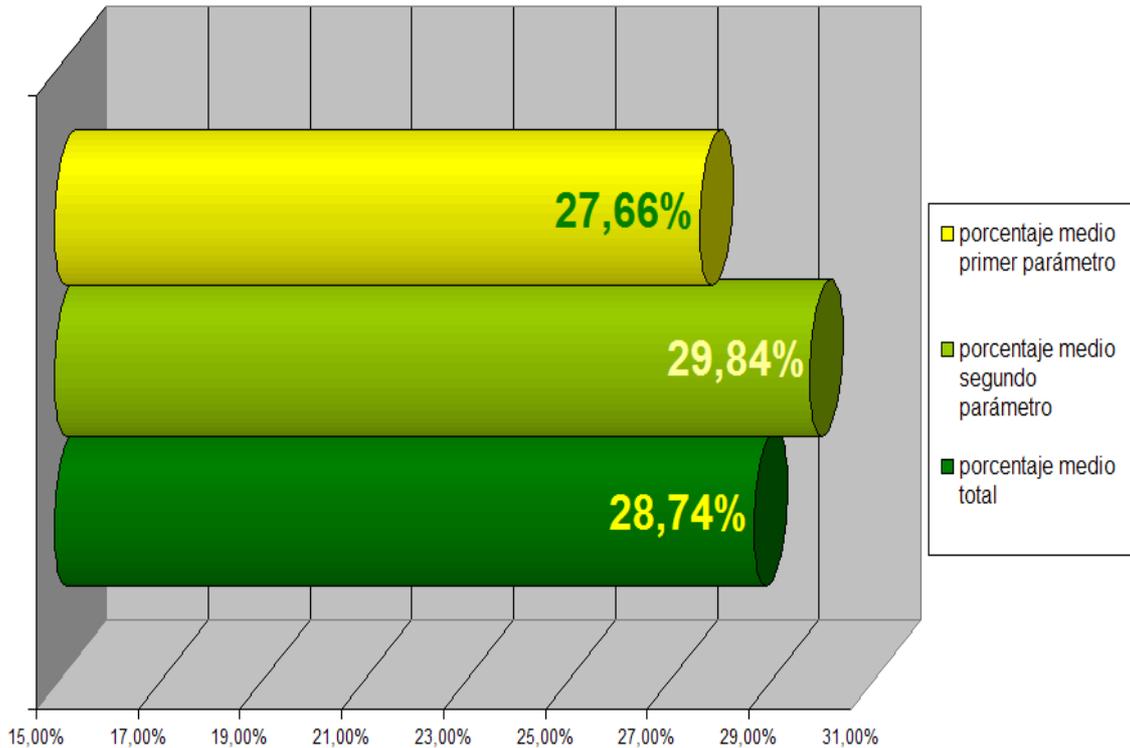


Gráfico 4. Comparativa del porcentaje entre el tiempo de cortesía media del primer capítulo, la del segundo y la total.

6.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la luz del análisis cualitativo, y a continuación el cuantitativo, se puede afirmar la existencia de cortesía en todos los capítulos de las series de televisión. Además, esta puede ser acotada, clasificada y posteriormente estudiada a través de la transcripción y contextualización de los diálogos.

El **análisis cualitativo** demuestra cómo las series de televisión no solo contienen elementos de cortesía, sino que muestran un amplio abanico de variables de cortesía actuales y contextualizadas, las cuales pueden explicar por qué se produce el fenómeno de la cortesía, así como establecer categorías o distinciones entre cada una de las variables.

En cuanto al **análisis cuantitativo**, revela que la cortesía se presenta en todos los capítulos de las series, en mayor o menor medida, pero con una media del 28.74%. Así como demuestra que en todos los capítulos hay elementos de cortesía que pueden ser estudiados, como mínimo un 26.66% del tiempo total del capítulo.

Para el análisis cualitativo de este estudio se han tenido en cuenta diferentes autores⁷, entre ellos, como se señalaba al principio de este capítulo, a Haverkate (1994) y su *Teoría de los Actos del habla*, quien indica que cuando realizamos un acto de habla se pueden seguir cuatro estrategias: no cortesía, cortesía positiva, cortesía negativa y la estrategia indirecta. Por lo tanto, en el análisis de las secuencias de las series de televisión seleccionadas se han tenido en cuenta tanto los actos corteses positivos y negativos como la estrategia indirecta utilizada. Dichos actos del discurso son actos de habla que forman parte de una situación comunicativa. A partir de ahí se ha podido reconducir el análisis al estudio elaborado por Bravo (2004a) en el que aboga por el estudio de la *cortesía comunicativa*, más que por la cortesía solamente verbal, realizando así un análisis sociopragmático de esta.

Siguiendo este boceto, estos actos se han contextualizado, teniendo en cuenta la situación comunicativa dentro de las secuencias, determinando de este modo tiempo, lugar, personajes y antecedentes de la conversación.

Dicha observación viene reafirmada por Mey (2001), quien demostró que lo no dicho también interfiere en la interacción y que, por ende, los actos de habla no deben analizarse de forma aislada, sino en su contexto. Algo que, al igual que reconocen Lima de Souza y Santiago Vigata (2012), viene considerado esencial para la enseñanza de lenguas, pues uno de los principales desafíos de los paradigmas comunicativos es enseñar la lengua contextualizada, a partir de muestras reales de comunicación, en lugar de presentar listas de frases y fórmulas lingüísticas como si pudiesen ser utilizadas de forma infalible en cualquier situación comunicativa. Ya que, como explica Haverkate (1994), no hay oraciones corteses en sí, sino que la cortesía viene denotada como tal dentro de un contexto y de una situación comunicativa, donde cada oración depende del contexto o la situación en que se emita. Siendo este, según nuestro punto de vista la verdadera razón por la que la cortesía debe aprenderse a través de muestras de lengua que permitan tomar conciencia al alumnado de por qué y cómo pueden reaccionar en situaciones similares.

Es en este sentido que ha resultado bastante revelador el artículo de Escandell (2004), *Aportaciones de la Pragmática*, incluido en el *Vademécum para la formación de profesores* (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) en el que dedica un apartado a

⁷ Para la consulta de los autores de referencia tenidos preferentemente en cuenta en el análisis cualitativo, véanse las páginas segunda y tercera de este mismo capítulo.

la relación entre la cortesía y los actos de habla mencionados por Haverkate. Al igual que nos ha permitido reflexionar sobre la relevancia de la pragmática⁸, no solo para el análisis de las series, sino para la creación del corpus y la posterior puesta en práctica en la clase a través del material creado, es decir, cómo a través de las bases teóricas adoptadas, ha incidido a la hora de la creación e interpretación por parte de los alumnos y alumnas⁹.

Volviendo al análisis de las series, otra de las diferencias entre nuestro estudio y el elaborado, por ejemplo, por Díaz Pérez (2005), es que, a pesar de también basar su análisis en los actos del habla, realiza un *estudio contrastivo* entre dos lenguas, en este caso entre el español y el inglés, para establecer las diferencias entre actos corteses en la lengua inglesa y actos corteses en la española. Abundantes estudiosos realizan este sistema a la hora de individualizar las diferencias en la cortesía verbal entre diferentes culturas¹⁰.

Entre los estudios contrastivos, cabe citar el de Granvik (2007), centrado en la interferencia del portugués en el español por una situación de contacto, en el que explica que a la hora de utilizar los pronombres de cortesía, los aprendices de otras lenguas, sobre todo afines al español o de origen latino, suelen hacer interferir su propio idioma en el momento de expresarse en español, es decir, si se utiliza el equivalente al “usted” en determinados casos en su lengua materna, ellos tenderán a usarlo de igual modo en la lengua que están aprendiendo.

Sin embargo, en nuestro análisis no se ha podido realizar el contraste, ya que las series de televisión seleccionadas son españolas y para hacer algo de este tipo deberíamos haberlas comparado con otras series en otros idiomas, por ejemplo, las italianas o inglesas de producción propia, para ver las diferencias. Por tanto, se ha preferido apuntar hacia el objetivo principal, que es el de determinar de forma contextualizada los **rasgos de cortesía** que están presentes en las series de televisión de RTVE en Internet para ver cuál es el grado de cortesía que realmente contienen.

⁸ En cuanto a la pragmática y las referencias consultadas, véase el capítulo cuatro de esta tesis.

⁹ Para ver los resultados de esta experiencia, véase el capítulo siete de esta tesis.

¹⁰ Véanse los estudios contrastivos de la cortesía española con otras lenguas como el realizado, por ejemplo, por Adamska y Waluch-de la Torre (2005) con el polaco; Contreras (2004) con el alemán; el de Haverkate (2004) con el holandés; el de Henning (2012) con el sueco; Slowik (2009) con el checo; Yamada (2006) con el japonés, entre otros.

Para el análisis de la cortesía en lengua inglesa, Cabellos Castilla (2005) se ha valido del estudio de la famosa novela de Margaret Mitchell *Gone with the wind* en formato de papel, siguiendo la teoría de Haverkate de los actos de habla para el análisis. Sin embargo, en nuestro estudio diferimos fundamentalmente en dos cuestiones: en primer lugar, por el formato, que es televisivo, y en segundo lugar, porque no solo se han tenido en cuenta los actos de habla, sino que se ha considerado el enfoque de Bravo (2004a), quien admite que el análisis de la cortesía deba relacionarse directamente con la comunicación, es decir, considerando no solo la cortesía verbal, sino también la cortesía comunicativa. En otras palabras, se han tenido en cuenta un *conjunto de conocimientos socioculturales* para interpretar de forma adecuada la situación en la que se produce el fenómeno de la cortesía. Por lo que se han analizado las secuencias con una contextualización de fondo y contemplando tanto la comunicación verbal como la no verbal, resultando que todas las secuencias contenían ambos aspectos.

En cuanto a los **conocimientos socioculturales**, hemos apreciado las reflexiones de Guillén Díaz (2004), quien, en su capítulo destinado a los conocimientos culturales en la obra mencionada de Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004), concluye que en el saber sociocultural no se trata de que el alumno/a acopie conocimientos que luego debe reproducir sin más, por lo que bastaría almacenarlos, sino que los debe interpretar, hacer suyos y utilizar en una interacción social que puede ser real y llevarse a cabo con nativos o aprendices de L2 o LE. Por lo que esa interiorización que se produce incide con su propia cultura, con la materna, la cual se pone en contacto con la lengua que se está intentando aprender. Al igual que ocurría con los hablantes portugueses que estudian español en el estudio de Granvik mencionado precedentemente.

Por tanto, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no está orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, sino que sepan descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales. Para que sepan descodificarlos y comprenderlos, Guillén Díaz enumera una serie de mecanismos que permiten detectar elementos culturales y socioculturales en el aula como es a través de los errores sociopragmáticos, buscando información en los actos de habla, o detectando el componente en actividades contextualizadas, lo cual da sentido a nuestro estudio, ya que

la cortesía, como componente sociocultural, ha sido detectada en las series de televisión, presentando dicha información contextualizada dentro del capítulo de la serie.

Según nuestro análisis, la cortesía se evidencia con sus diferentes rasgos y matices con una media de aproximadamente media hora, llegando a superar en algunos capítulos este período. De igual modo se puede decir, que está presente en la mayoría de las escenas de cualquier capítulo de las series seleccionadas, al tratarse de series que de alguna manera o en alguna circunstancia (a pesar de la ficción), los diálogos elaborados muestran situaciones reales de vida. Se puede decir que la extracción de algunos fragmentos puede ser significativa, permitiendo exponer situaciones de vida y abrir una ventana a la cultura española en la clase de ELE.

Por otro lado, el aprendiz debe conocer que, además de un adecuado conocimiento sociocultural, como explicaba Bravo (2005), el interlocutor debe poseer esa racionalidad que resulta inherente a la cortesía, ya que según Haverkate (1994), esta se pone de manifiesto comunicativamente, sobre todo, a través del balance coste-beneficio. Por lo que el interlocutor busca en la conversación un equilibrio entre el coste verbal y el beneficio interactivo. La relación cortés del acto del habla viene determinada por tres elementos: distancia, poder y grado de imposición.

A partir de ahí, en este aspecto se ha tenido presente el texto de Ardila (2003) quien, en su estudio sobre las variables sociopragmáticas de contextualización y los niveles de concreción de la cortesía en castellano e inglés, determina que, en líneas generales, los principales, es decir, los más recurrentes factores de incidencia en el nivel de cortesía de los hablantes en la actualidad sean el **poder** y la **edad**; aunque el poder haya ido también perdiendo relevancia en épocas recientes debido al impulso de la clase media y de las sociedades más democráticas, por lo que según este autor, cabe conceder, por tanto, mayor atención a los índices de subjetividad, es decir, a la variable sociopragmática de contextualización de la cortesía que viene directamente ligada a la idiosincrasia del hablante, estrechamente relacionada a su vez a la calidad cívica.

Ardila (2003) determina tres niveles de concreción de la cortesía, los cuales han estado presentes en nuestro estudio. En primer lugar, el universal y propio de una civilización, el cual se ha obviado por carecer de especial relevancia en este caso; en segundo lugar, el cultural, es decir, el característico de la cultura española, como es el uso de determinados saludos o el uso de fórmulas introducidas por "por favor" o

"gracias". En el análisis se puede poner como ejemplo al camarero del bar de La Unión, a quien en los capítulos analizados nadie le pide "por favor" que le traiga algo, así como tampoco suelen "darle las gracias". En este caso se debe a que los personajes son clientes habituales. Esta situación resulta típicamente española y no está presente en otras culturas. Por último, el tercer nivel sería el idiosincrático, el cual se refleja en las diferencias personales de los personajes de Andrún, por un lado, y de Sierra, por el otro, en *Unidad Central Operativa*, quienes adoptan diferentes aptitudes a la hora de saludar, presentarse o realizar el interrogatorio a los sospechosos a lo largo de la serie y, por lo tanto, condiciona tanto el uso como los grados de cortesía, los cuales vienen determinados sobre todo por el carácter de cada uno de los personajes.

Del mismo modo, esta idiosincrasia del hablante le permitirá o le impedirá adecuar su discurso a un registro formal o informal. Esto le ocurre a Martín, el compañero de trabajo de la protagonista en la serie *Los Misterios de Laura*, quien en los interrogatorios no logra cambiar de registro y adecuarlo a la situación, utilizando rasgos característicos de la conversación coloquial en momentos en los que debería usar un registro formal, dada la gravedad del escenario y el rol que desempeña. Si se compara este personaje de *Los Misterios de Laura* con el personaje de otra serie, por ejemplo, Sierra de *Unidad Central Operativa*, a quien se mencionaba anteriormente, ambas series se centran en el ambiente investigativo y ambos personajes son policías que tienen que interrogar al sospechoso. No obstante, se ven claramente las diferencias, ya que el personaje de Sierra logra tranquilamente cambiar de registro porque su personalidad se lo permite, sin embargo, Martín no.

Centrándonos en la discusión de los resultados del análisis cualitativo se puede deducir que las series de televisión son una verdadera muestra de diferentes tipos de cortesía. El más común, el referente al *registro* utilizado (es decir, si el discurso que se entabla es formal o informal) cobra especial relevancia no solo porque se encuentran numerosos ejemplos dentro de las series, sino porque otros estudiosos también se han interesado por este aspecto, directa o indirectamente. Por ejemplo, Albelda y Fernández (2006) defienden la necesidad de trabajar con registros lingüísticos, especialmente el coloquial, en la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua. Además, estas autoras, al igual que el resto del grupo de la Universidad de Valencia, destacan las ventajas que ofrece el aprendizaje de lenguas a partir de transliteraciones o

transcripciones de conversaciones orales reales. Algo en lo que estamos de acuerdo, aunque en esta tesis se haya tenido que recurrir a las series de televisión por diferentes motivos. No solo porque motivan y enganchan a los alumnos, sino porque a través de las secuencias, las cuales se parecen bastante a conversaciones que pueden ser reales, presentan diferentes aspectos orales que no suelen recogerse en los materiales de ELE y E/L2 creados *ad hoc*. El dominio de la lengua implica una integración de competencias comunicativas, por lo que resulta fundamental que los estudiantes dispongan en el aula de una realidad lingüística que sea verdaderamente real, o que se parezca lo máximo posible como ocurre con este tipo de series, y que sea reflejo de esa variedad.

Volviendo al análisis cualitativo y sus resultados, si nos centramos en las **formas de tratamiento** usadas en castellano en general, autores como Carricaburo (1997) hacen referencia a las fórmulas de tratamiento tanto en España como en Latinoamérica, indicando formas, usos y costumbres. Sin embargo, a la hora de tratar las formas de tratamiento en un lugar en concreto, destaca el estudio realizado sobre las fórmulas de tratamiento en Mérida (Venezuela), primero por Medina (1999), quien hace hincapié en las formas pronominales usadas en El Vigía, una población del estado de Mérida, y luego por Álvarez y Barros (2001), quienes se centran en la ciudad de Mérida.

En cuanto al sistema español, uno de los estudios más destacados, y el cual nos ha servido de punto de referencia para el apartado dedicado al registro en nuestro trabajo, es el realizado por Sánchez Lobato y Alba de Diego (1980, 2009), en el que, a través de encuestas realizadas a estudiantes, dan cuenta de la dinamicidad de la lengua, ya que realizan un análisis comparativo entre dos períodos de tiempo diferentes; es decir, comparan las fórmulas de tratamiento, saludos de encuentro, paso y despedida usados por los jóvenes en dos períodos diferentes: 1979 y 2004, haciendo notar en los resultados el predominio del tú en detrimento del usted. Algo de lo que podemos dar prueba, ya que en las muestras seleccionadas, hemos eludido todas las veces en las que se utiliza el tú, haciendo notar, sobre todo, las escenas en las que el registro es más formal, ya que el tuteo es habitual en casi todas las escenas, incluso cuando un superior se dirige a un subordinado como ocurre en *Unidad Central Operativa*, por ejemplo, cuando el capitán Sierra le pide a Marina que le hable de tú, aunque ella sea un alférez y esté bajo su mando.

En un estudio similar, Pedroviejo Esteruelas (2004) también corrobora el dinamismo de la lengua a través de un estudio contrastivo, el de dos obras del teatro español de dos períodos del siglo XX (1949 y 1985) como son *Historia de una escalera* de Buero Vallejo y *Bajarse al moro* de Alonso de Santos. Pedroviejo confirma que el uso de las fórmulas de tratamiento nominales tiende a desaparecer en el intercambio comunicativo de los textos literarios y, por el contrario, aumenta el uso de las formas de tratamiento pronominal, donde predomina el tú.

Otros estudiosos, como Briz (2004), se han centrado en el análisis de las estrategias de cortesía, así como los filtros e indicadores que nos ayudan a identificar y posteriormente explicar la cortesía antes y durante el proceso.

A partir de ahí, Briz (1995, 2005) ha realizado un corpus de entrevistas que le ha servido para evidenciar una serie de factores que inciden en la mayor o menor *presencia de atenuación en la conversación española*, como son el poner o ponerse en evidencia, verse o ser visto como inferior; el derecho a la intimidad, a tener un espacio, a decidir; cuando las opiniones de uno se enfrentan a las de otro; cuando las metas y agendas personales no coinciden, es decir, cuando los planes de uno se enfrentan o pueden no ser los del otro. En concreto, para este estudio, el corpus de entrevistas ha servido de modelo para la transcripción de las secuencias (de este corpus se han extraído los signos de transcripción, los cuales han sido tomados prestados por otros estudiosos de la cortesía). Sin embargo, la presencia de atenuación, no equivale a la existencia de cortesía, por lo que se ha tenido muy en cuenta en este estudio para delimitar el ámbito de la atenuación al de la *cortesía atenuadora*. Las series de televisión, al estar cargadas de conversaciones cotidianas, son un reflejo de esta variedad de estrategias de cortesía, entre las que se encuentra la atenuación, a la que se le ha dedicado un apartado completo.

Para este apartado ha servido de ejemplo el estudio de Álvarez Muro y Joven Best (2005), aunque este se centre en el habla de Venezuela, ya que ha relacionado directamente el *uso de los atenuantes con sus funciones corteses*, centrándose en la manipulación y la seducción en conversaciones entre mujeres de Mérida. En este caso, las series de televisión son mucho más ricas, ya que las conversaciones aparecen más variadas, así como los argumentos tratados en las series, lo que ha permitido mostrar un abanico más amplio de variables.

En el uso de las estrategias de cortesía centradas en un valor específico, se encuentra el reciente trabajo de Postigo Gómez (2010), el cual se basa en el discurso institucional en el que, según esta autora, el sexo condiciona fuertemente el mensaje.

Además de los atenuantes, se ha introducido la **cortesía valorizante** estudiada por Albelda (2005), quien realiza una clasificación de las formas de reforzar la imagen de los interlocutores a través de la *cortesía valorizante*, ya sea directamente, reforzando la imagen del *alter* con halagos, alabanzas, cumplidos, agradecimientos; como indirectamente, reforzando la imagen del *alter* apoyando lo dicho por el mismo a través de colaboraciones con el tema (afirmaciones, proargumentos, intervenciones colaborativas), manifestaciones de acuerdo o ratificaciones, y colaborando en la producción del enunciado del tú. En el primero de los casos, el estudio realizado ha unificado la cortesía valorizante con los cumplidos o piropos, introducidos en el apartado de las formas más convencionalizadas de cortesía, ya que se trata de reforzar la imagen del alter, pero forman parte del *iter* cotidiano de la cortesía en la cultura española.

En este sentido cabe señalar la apreciable tesis de doctorado de Barros García (2011) sobre la cortesía valorizadora en la conversación coloquial española. A través de la pragmalingüística, esta investigadora realiza un estudio en el área de la cortesía que va más allá de los actos de habla y de la evaluación que se hace de ellos, para darle mayor importancia a las secuencias de habla y al papel del contexto en la interpretación de los enunciados, considerando tanto los rasgos socioculturales como los rasgos individuales que influyen en la cortesía de cada individuo. Esto da peso a la forma de proceder en nuestro análisis, ya que al igual que en el nuestro, se ha basado primero en un análisis cualitativo y otro cuantitativo del corpus para extraer de estos las posteriores conclusiones. Sin embargo, esta autora se centra y profundiza en la importancia de la cortesía valorizadora directa e indirecta, desde un punto de vista pragmalingüístico, sin tener en cuenta la sociopragmática.

Al referirnos a la **comunicación no verbal**, también manifiesta en la expresión de cortesía, se ha tenido presente a Cestero Mancera (2004), quien enuncia las funciones que cumplen dentro de la conversación dichos signos de comunicación y cómo deben ser analizados.

Para esta autora, al igual que en nuestro estudio, la comunicación no verbal resulta un tema de gran amplitud y complejidad, caracterizado por su interdisciplinaridad, ya que comprende hábitos y costumbres culturales en sentido amplio. Se trata de signos y sistemas de signos culturales que comunican, denotando hábitos de comportamiento, hábitos ambientales o creencias de una comunidad, por tanto, también de cortesía.

La comunicación no verbal supone un verdadero apoyo para el componente sociocultural en la didáctica de la lengua española. Sin embargo, según Cestero Mancera, necesitaría de un inventario de signos no verbales previo, para que se pueda individuar mejor lo que se va a aprender. Un devenir de este tipo lo ofrece la tesis de Monterubbianesi (2012), quien elabora un notable elenco de muestras de comunicación no verbal extraídas de la filmografía de Pedro Almodóvar y, además, las utiliza para la didáctica de ELE, siendo algo parecido a lo que esta tesis realiza con las muestras de cortesía extraídas de las series de televisión.

Así como, resultarían ventajosos estudios comparativos interculturales o intercomunitarios que permitieran seleccionar elementos peculiares de cada cultura, lo cual podría favorecer la inclusión de la comunicación no verbal en los diseños curriculares de enseñanza de lenguas extranjeras, de igual modo, pensamos que debería realizarse concentrándose en todos y cada uno de los signos no verbales que denotan cortesía en el lenguaje cotidiano.

En lo que respecta a los **rasgos fónicos** y la cortesía, Hidalgo Navarro (2006) se acerca a este fenómeno a través de un artículo que dedica al empleo de marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial, en el cual concluye que el empleo de los recursos fónicos como mecanismos atenuadores está estrechamente vinculado a la presencia de cortesía interpretada, más que a la codificada, y que el componente fónico de la lengua es capaz de desarrollar numerosos efectos atenuadores. Cabe señalar que en nuestro estudio hemos tenido en cuenta este tipo de marcadores a la hora de analizar la atenuación a través de algunos signos paralingüísticos, como, por ejemplo, el tono o el timbre de voz, en el apartado dedicado a la comunicación no verbal.

Debido a las limitaciones en la extensión de nuestro estudio, no hemos podido prestar la debida atención a los **códigos semióticos** dentro de este apartado, los cuales,

según Níkleva (2009) representan un campo de obligado estudio en la clase de español para extranjeros porque abarcan toda la comunicación no verbal que está culturalmente condicionada y, por tanto, distinta en cada sociedad y comunidad de hablantes.

Al igual que Cestero Mancera (2004) con la comunicación no verbal en general, Hidalgo Navarro (2006) en particular con la cortesía, ambos sostienen, y estamos de acuerdo en ello, que este aspecto ha sido escasamente tratado por la bibliografía especializada a pesar de su participación en el proceso pragmático.

Por otra parte, el hecho de utilizar las **series de televisión** como material para el análisis viene corroborado por la tesis de Guillén Díaz (2004), quien apuesta por los medios de comunicación de masas o *mass media* como instrumento para “acercarse a la sociedad”, ya que resultan ser muy útiles para dar cuenta de las prácticas sociales y de los intereses dominantes. Los *mass media*, por otra parte, se revelan didácticamente como materiales con un alto grado de disponibilidad, ya que, por ejemplo, las series de televisión analizadas se encuentran al alcance de cualquier profesor/a y de cualquier estudiante que disponga de acceso a Internet con independencia del lugar donde se halle. Además, sirven para estimular destrezas heurísticas, es decir, de descubrimiento y análisis propio, ya que los capítulos pueden ser parados, explicados, pensados, analizados, etc. tanto por el profesor/a como por el alumno/a.

Además, a la hora de seleccionar un formato audiovisual como son las series de televisión, concordamos con Brandimonte (2003), abogando por proporcionar al alumnado todo tipo de estrategias pero de una forma lo más atractiva posible. En esto, el componente audiovisual ayuda, ya que “todo aparece más real, más verídico, y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo, en territorios de habla hispana” (Brandimonte, 2003, p. 871).

Por otro lado, a través del análisis cuantitativo de esta investigación se ha detectado que las series de televisión disponen de un repertorio de rasgos de cortesía bastante amplio, ya que de las 11:44:55 horas, se han detectado más de tres horas destinadas a la cortesía, con un gran número de variables, por lo que la cantidad media de cada capítulo es del 28.74%, cifra que da relevancia al fenómeno, ya que resulta, dada su incidencia, indispensable para el alumno de ELE con el fin de que no cometa errores pragmáticos.

A pesar que la cortesía sea una cuestión que esté a la orden del día, aun así en los manuales de ELE aunque se aborde, suele estar enfocada desde un punto de vista poco sociopragmático. Prueba de ello es el estudio de Caballero Díaz (2005), quien realiza un trabajo de investigación sobre el lugar que viene reservado en los manuales de ELE a este tema y cuál es su trato. En primer lugar, intenta averiguar si los manuales más usados por los aprendices de español como lengua extranjera dedican un espacio a la explicación de la cortesía y, en caso afirmativo, en segundo lugar, cómo lo hacen, comprobar hasta qué punto se deja reflexionar al discente siguiendo el respeto a la interculturalidad y si hay una progresión respecto a esta información de la misma manera que existe una gramatical. La investigadora llega a la conclusión de que el tratamiento de la cortesía en los manuales de ELE es más pragmalingüístico que sociopragmático, prestando más atención a los recursos formales que a la relación de los interlocutores, por ejemplo; además, la cortesía viene afrontada como un conjunto de fórmulas, y no como una serie de estrategias que el alumno tiene que reflexionar e interiorizar para que pueda ser evitado el choque cultural; así como alude a la carencia de muestras contextualizadas que permitan hacer reflexionar al estudiante.

Es por esto, que recordamos el libro escrito por Landone (2009a), el cual, a pesar de considerar su funcionalidad como manual de consulta lingüística (ya que organiza por funciones unos setenta marcadores del discurso que el hablante puede utilizar con fines corteses), podría mejorarse si estuviera a la par con el aporte sociopragmático que representan estos marcadores, contenido necesario si el alumno quiere sobrepasar la barrera de los estereotipos y reflexionar sobre las diferencias y semejanzas de la lengua que está estudiando con las de su propia cultura para llegar a entenderla, como sugiere el MCER (2001).

Por tanto, en esta tesis, el capítulo siguiente se centra en utilizar estas muestras de lengua para elaborar materiales didácticos que sean útiles para la reflexión sobre la cortesía en las clases de ELE y su posterior aplicación didáctica. Esto servirá para que el aprendiz pueda obtener las estrategias necesarias para adaptarse a cualquier circunstancia a través de un conocimiento sociocultural adecuado y, por lo tanto, una conciencia intercultural que le permita adecuarse a cualquier contexto en la lengua que está aprendiendo.

Además, coincidimos en el aspecto social de la comunicación con Pons (2005), quien puntualiza que el lenguaje está dotado de estrategias, es decir, que el hablante selecciona, negocia y adapta su interacción a cada una de las situaciones comunicativas; al igual que se aboga por la idea de competencia intercultural de Trujillo (2005), la cual debe sin duda pasar por una adaptabilidad de los esquemas de percepción y pensamiento, los cuales incluyen el aspecto de la cortesía comunicativa en el aprendizaje de lengua extranjera. Igual opina Landone (2009b), en un artículo publicado en la revista *MarcoEle* a propósito de este argumento, quien después de reflexionar sobre el papel de la cortesía en el aula de ELE y cómo aplicarla a las indicaciones que da el MCER (2001), apuesta por una toma de conciencia de las dinámicas interculturales.

"Actualmente ningún lingüista puede poner en duda que hay regularidades lingüísticas que no dependen solamente de reglas gramaticales, sino de la manera en que usamos el lenguaje" (Reyes, 2003, p. 27). Además, continúa Reyes, "ciertos fenómenos solo puede ser explicados acudiendo a la noción de contexto". De este modo, se sigue la sugerencia de Reyes (2003) en la que se tiene en cuenta tres tipos de contexto:

- Lingüístico: formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado. A veces se denomina también *co-texto*.
- Situacional: conjunto de datos accesibles a los participantes de una conversación, que se encuentran en el contorno físico inmediato.
- Sociocultural: configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias.

Estos últimos resultan fundamentales, según Reyes (2003, p. 20), porque "contribuyen activamente a la interpretación de enunciados", sobre todo, gracias a los *marcos de referencia* o *frames*, generando expectativas y presuposiciones sin las cuales sería imposible el trabajo de producir e interpretar lenguaje. Dichos marcos de referencia son una especie de cuadros metacomunicativos que clasifican la situación de habla y el papel de los participantes. En cada ocasión decimos lo que queremos decir pero también lo que se espera que digamos, porque nuestra vida lingüística está fuertemente codificada por normas sociales.

Para poder explicar la importancia del contexto, y a su vez clarificar las diferencias entre la contextualización y la descontextualización, Níkleva (2011, p. 72) realiza un cuadro de síntesis:

*Tabla 5.
Diferencias entre la contextualización y la descontextualización.*

DESCONTEXTUALIZACIÓN	CONTEXTUALIZACIÓN
Uso centrado en la competencia	Uso centrado en la actuación
Locución	Ilocución
Texto	Discurso
Cohesión	Coherencia
Oración	Enunciado

Níkleva incide en la diferencia entre la oración como unidad gramatical y el enunciado como unidad del discurso, lo que equivaldría a decir que el discurso en su contexto es lo que le atribuye el significado y a su vez permite la interpretación por parte del interlocutor. Además, como se explicaba precedentemente en este capítulo las oraciones en sí no son ni corteses ni descorteses, deben ser ubicadas en un contexto determinado.

Por lo tanto, Charaudeau (2012) se muestra de acuerdo cuando dice que las categorías léxicas y gramaticales muestran su polisemia, ya que carecen de una contextualización, convirtiéndose en simples "indicios".

Para llegar a hacer clara la relevancia atribuida al contexto sociocultural, Charaudeau (2012) explica que la situación y las estrategias utilizadas, corteses o no, dependen del contexto en el que son puestas en escena. Hasta este punto coincide con Bravo (1999), quien continúa con su explicación recurriendo a los roles sociales de Goffman (1967). Para explicar la implicación de la situación, Charaudeau (2004) acude a lo que él define *contrato de situación*, como el conjunto de condiciones que determinan el acto de comunicación. Entre ellas la de realización del intercambio comunicativo, es decir, su finalidad, la identidad de los participantes del intercambio, y las circunstancias materiales de este. Por lo que la situación, para este autor, no resulta

un simple marco decorativo, sino que actúa con una serie de obligaciones y da legitimidad al sujeto hablante estableciendo instrucciones discursivas. Por lo que, para Charaudeau (2012, p. 18), "todos los intercambios de lenguaje desde la situación conversacional más informal hasta los intercambios delimitados institucionalmente... están socialmente delimitados".

Sin embargo, va más allá y explica que la *situación* determina las finalidades sociales, pero serán las *estrategias discursivas* en las que se muestren las finalidades personales del sujeto, como son sus propias motivaciones, ya sean deseos, necesidades o intereses; y para poner en práctica estas estrategias, el sujeto debe utilizar una serie de *procedimientos*, como el conjunto de medios de expresión de estas finalidades.

En este punto, cabe recordar las conclusiones a las que llega Müller (2006), con las que coincidimos, cuando dice que lo prototípico, lo que consideraríamos una actividad cortés sin tener mayores dudas, puede significar en muchos contextos algo totalmente diferente, ya que inciden numerosos factores a tener en cuenta, tales como los medios lingüísticos disponibles en la lengua en uso, las estructuras de la conversación, equilibrio social entre los interlocutores, del concepto de contexto que se tenga en cuenta, así como de nuestro conocimiento sociocultural para adecuarnos a la situación, entre otros.

Otro factor a tener en cuenta, por tanto, es la relación entre las funciones del lenguaje y la cortesía, aunque en esta tesis no haya podido ser suficientemente tratado este aspecto debido a la prioridad que se le han dado a otro tipo de aspectos, como recuerdan Miranda Ubilla (2000), y posteriormente Níkleva (2011), basándose en la clasificación realizada por Halliday (1979)¹¹, ya que algunas funciones del lenguaje están relacionadas con la cortesía. Por ejemplo, Níkleva aclara que la cortesía no se produce entre interlocutores que sienten antipatía: "Los actos de asentir, escuchar con atención, guardar silencio se dan solo en relaciones de respeto." (2011, p. 70).

Volviendo a los marcadores, Landone (2012) aporta unos ejemplos del papel de algunos marcadores del discurso en la cortesía verbal, señalando su importancia en el proceso comunicativo, así como las carencias explicativas que, según esta autora, emergen en algunos trabajos. La influencia del contexto, así como la falta de un modelo compartido de la cortesía verbal en español y el recurso a nociones psicolingüísticas no

¹¹ Halliday (1979) amplía las funciones del lenguaje a: instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa.

siempre definidas de forma clara, son algunas de las dificultades que encuentra Landone (2012) a la hora de aclarar de forma definitiva la función del marcador en una relación.

A través del interés mostrado, en primer lugar, por Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2005) y posteriormente por Pons Bordería (2006), Landone (2012) incide en la idea de que los marcadores sirven para orientar al oyente sobre las inferencias que debe hacer a propósito de las relaciones socioafectivas entre hablantes. Por lo tanto, resulta muy interesante para la cortesía verbal el hecho de que los marcadores del discurso puedan funcionar como señales procedimentales que ayudan a los interlocutores a inferir la dinámica y el equilibrio relacionales.

Después del análisis de los marcadores, Landone (2009a, 2012) llega a una serie de conclusiones, las cuales vienen compartidas por la autora de esta tesis, en cuanto a los marcadores del discurso y la cortesía, ya que apunta que no siempre hay cortesía verbal en el uso de marcadores¹², así como la posición dentro de la oración puede ser la fuente de la cortesía y no el marcador en sí. A la hora de llevarlos a la práctica diaria, Landone (2012) esgrime que la dificultad esencial es la de la organización en categoría y la descripción funcional de los marcadores del discurso, así como el hecho de que algunas nociones psicológicas, al igual que las culturales, son muy difíciles de presentar en materiales lingüísticos, precisamente por su alcance profundo en la identidad de las personas y en sus relaciones, como se había enunciado anteriormente.

6.3. CREACIÓN DE UN CORPUS Y SU USO COMO MATERIAL DIDÁCTICO

A partir del análisis de las series de televisión, se han podido extrapolar las secuencias contextualizadas en las que se producen diferentes tipos de cortesía. Dichas secuencias han servido de material didáctico en la puesta en práctica de la cortesía en clase, ya que a través de estas imágenes diversos aspectos de la cortesía han podido ser vistos, no como meros ejemplos fuera de contexto, sino como lengua en uso, permitiendo de este modo el estudio, debate y análisis por parte de los estudiantes, así como su interiorización a través de actividades de aula.

El hecho de tener las secuencias analizadas accesibles a través de internet ha favorecido e incentivado el que el alumnado haya podido volver a visionar diversos

¹² Landone (2012, p. 310) recurre al ejemplo planteado por Garcés Gómez (2008) *antes que nada*, el cual en sí no aporta cortesía verbal.

aspectos trabajados en clase, o incluso que se haya interesado por el resto del capítulo, propiciando el posterior contacto con la lengua española.

El material seleccionado para cada una de las partes se desarrolla en el capítulo siguiente a través del diario del profesor/a, el cual ha sido elaborado periódicamente a lo largo de los encuentros con los estudiantes.

CAPÍTULO 7

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: PUESTA EN PRÁCTICA CON LOS ALUMNOS DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DE LA HEBREW UNIVERSITY DE JERUSALÉN

7.1. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La segunda parte de esta tesis consiste en la puesta en práctica del material extraído de las series de televisión en una clase de ELE, seleccionado y analizado en el capítulo anterior, esta vez utilizado dentro de un contexto específico y para una finalidad concreta. Se decidió, por tanto, realizar la experiencia didáctica valiéndonos de ese material en un lugar donde se pudiera trabajar con alumnos de ELE y donde esta sensibilidad hacia el argumento de la (des)cortesía tuviera una buena acogida. Fue el caso de la Hebrew University de Jerusalén. El Departamento de Lenguas Romances y Estudios Latinoamericanos (Department of Romance and Latin American Studies) abrió sus puertas para que se llevara a las aulas esta parte empírica de la tesis. Una vez que Jerusalén dio el visto bueno, la Universidad de Granada hizo el resto, concediendo la estancia de tres meses a través de la beca de movilidad para estudiantes de posgrado¹.

Por tanto, el trabajo de investigación en el aula se desarrolló en los dos últimos meses de los cursos para alumnos principiantes y avanzados dedicados a la conversación que ofrece la sección hispana del Departamento de Lenguas Romances. La

¹ Beca de movilidad para estudiantes de posgrado (modalidad IV-CEI-BIOTIC/Ciencias Sociales-Doctorado) año académico 2012-2013.

tarea consistió en descubrir qué sabían de la cortesía y, a partir del trabajo en clase, cuál era su percepción en este sentido. Para esto, se han utilizado, además de las actividades realizadas con los fragmentos de series de televisión, otros instrumentos y recursos de evaluación como han sido el test de hábitos sociales, la autoevaluación, el diario del profesor o las grabaciones en clase.

En primer lugar, los instrumentos de uso cotidiano en las clases ha sido el diario del profesor y las grabaciones de audio. Por un lado, en el diario del profesor se anotaba no solo el desarrollo de la programación con los alumnos, sino también las impresiones, dinámicas de clase y comentarios de los estudiantes que podían ser objeto de análisis; por el otro, a través de las grabaciones, se conseguía desempeñar la labor docente con tranquilidad y, sin embargo, poder registrar todo el desarrollo de la lección sin perder detalles que pudieran ser útiles con posterioridad.

En segundo lugar, se utilizó un test de hábitos sociales, el cual fue realizado por los alumnos de la sección hispana del departamento², de forma voluntaria y este nos ha servido para conocer a priori cuál es el perfil del alumno que estudia español, así como, en concreto, cuál era la idea de cortesía que tenían y el concepto de ella.

Por último, se ha recurrido al cuestionario de autoevaluación cumplimentado por los alumnos que han participado en esta experiencia didáctica, mostrando así de primera mano cuál ha sido su impresión sobre esta práctica y cómo, según el grupo, se podría mejorar.

7.1.1. Grupo meta y su contexto

El grupo meta³ con el que se ha trabajado estaba dividido en dos grupos de alumnos, todos estudiantes de una diplomatura o licenciatura humanística o B.A (*Bachelor's degree*)⁴ con especialidad en lengua española en la Hebrew University. Por un lado, el

² No solo fue realizado por los alumnos que participaron en la experiencia práctica, sino que también se pasó a los alumnos del departamento que quisieron colaborar.

³ Por motivos de privacidad, no se han mencionado a lo largo de esta tesis ni los nombres ni los apellidos de los estudiantes, aunque sí se muestran algunos detalles que nos han servido para entender mejor las características generales del grupo meta.

⁴ Según datos aportados por Fine (2003) la Hebrew University ofrece B.A., maestrías y doctorados que tienen como argumento tanto la lengua española o castellana, como su literatura.

formado por los alumnos de los niveles lingüísticos⁵ A1 y A2, agrupados en el curso de conversación de nivel principiante; por otro lado, el constituido por alumnos de niveles B1 y B2, los cuales integraban el curso de conversación de nivel avanzado.

El primer grupo tenía un número de 12 integrantes de edades comprendidas entre los 19 años y la edad imprecisa de un alumno “oyente libre”⁶ que no quiso revelar su edad, pero se intuye superior a 55 años, puesto que estaba jubilado.

El segundo grupo estaba formado por 11 alumnos, con edades más homogéneas, puesto que oscilaban entre los 24 y los 26 años.

A pesar de ser todos estudiantes universitarios, no solo había disparidad en la edad, como se acaba de reflejar para el primer grupo, sino que se daban otras características que hacía que los dos grupos fueran bastante heterogéneos.

Por tanto, los alumnos de ambos grupos eran estudiantes de distintas edades y procedencia, con diversos grados de motivación, capacidades, cultura general, conocimientos y facilidad para los idiomas, pero todos realizaban estudios superiores, por lo que, además del hebreo, de uso común entre los estudiantes, el inglés era usado de forma generalizada en la universidad. Además, al estar dentro del Departamento de Lenguas Romances, cursaban dentro de su plan académico, asignaturas cuyo objeto de estudio era el español.

En su mayoría eran hebreófonos⁷, pero había una pequeña representación de arabófonos, aunque en neta inferioridad⁸. En total, los nativos de lengua árabe eran solo tres, quienes se comunicaban con el resto de los alumnos igualmente en hebreo, por lo que el idioma de uso común era el hebreo, ya que los alumnos árabes, aunque no lo utilicen en casa, suelen emplear un hebreo académico. Además, si aun así se desconocía algún término se solía recurrir al inglés como lengua auxiliar y común para todos.

Dentro de las características del grupo meta, cabe puntualizar que en muchos casos el español se reducía al contacto con la televisión, ya que como recordaba Melián García (2005) el auge del español en Israel se debía en particular a las telenovelas, sobre

⁵ Para conocer los niveles lingüísticos con los que se ha trabajado se puede consultar la ficha con los niveles asignados por el MCER (Consejo de Europa, 2001) para las lenguas en el anexo VI.

⁶ En lengua hebrea se llama "*shomea jofshi*".

⁷ El grupo meta representa un reflejo de la sociedad israelí, la cual, según datos de Sitman y Lerner (1994) está compuesta en un 82% por judíos, y un 18% aproximadamente por árabe-palestinos.

⁸ En Israel son lenguas oficiales tanto el hebreo como el árabe, pero la mayoría de los árabes habla hebreo. No siendo igual la equivalencia con los hablantes judíos, quienes no suelen optar por hablar como segundo idioma el árabe.

todo por la popularidad del *Canal Viva*⁹, que posee un alto índice de audiencia en este país. Un artículo publicado en el diario argentino *La Nación* (2005) subraya que este canal, además, incluye una lección de español diaria, por lo que ha hecho que los alumnos no solo aprendan "de oídas" el idioma, sino que se familiaricen con aspectos más formales de la lengua. También, este mismo diario argentino recuerda que esta predisposición hacia el español se ve reflejada igualmente en cambios de comportamiento entre los jóvenes, los cuales, por la propia idiosincrasia israelí y su problemática, se ven más identificados con los problemas de la juventud en Latinoamérica que con los de los estadounidenses. Al igual que, entre los países latinos, prefieren las series argentinas porque reflejan problemas más occidentales que las series de cualquier otro país de Sudamérica, según Sitman y Lerner (1996)¹⁰.

En Israel, los hispanohablantes son bastante numerosos, sobre todo de Uruguay y de Argentina. Además, se integran bien en la sociedad israelí, lo que hace que esto redunde en la predisposición de esta hacia su idioma, afirman Lerner y Madrona (2006); quienes a su vez aseguran que esto viene corroborado también por la presencia en los medios de comunicación, no solo a través de la televisión, con canales exclusivos de telenovelas¹¹, sino con la incorporación de series de televisión latinas en los canales israelíes. Además, existe un claro reflejo en la radio, con una emisora que transmite música exclusivamente en español, o la prensa escrita a través del diario *Aurora* o la revista *Línea Directa* o *Piedra Libre*.

Por otra parte, la lengua española ha ido ganando posiciones a nivel mundial e Israel se ha sumado a la tendencia internacional general a favor del español, como señalaba Santos Carretero (2012). Por lo que el Ministerio de Educación Israelí ha visto en poco tiempo como paulatinamente se iba incrementando el número de escuelas que ofrecían de forma optativa este idioma en el bachillerato, al mismo tiempo que la demanda se iba acrecentando en el país¹².

⁹ El Canal Viva es un canal temático israelí dedicado a la transmisión de telenovelas latinoamericanas subtítuladas en hebreo y de videoclips en español y portugués. Este canal transmite toda la semana durante casi las 24 horas del día. A partir de 2003, la productora financió, en colaboración con el Instituto Cervantes de Tel Aviv, el proyecto "Viva el Español", un "telecurso" dividido en 250 episodios de 10 minutos de duración, emitido tres veces al día y cinco días por semana.

¹⁰ Dado el éxito, incluso han iniciado a realizarse coproducciones argentino-israelí, según Sitman y Lerner (1996).

¹¹ Como se ha señalado con anterioridad.

¹² Lerner y Madrona Fernández (2006) estimaban un total de 3000 estudiantes de español para una población de algo más de siete millones.

Otras consideraciones a tener en cuenta con respecto al grupo meta son propias de las características de la sociedad israelí. A este respecto, para que la configuración de la sociedad israelí a grandes rasgos quede clara, se ha preferido realizar un pequeño esquema en el que se representa su constitución teniendo en cuenta diversos momentos históricos. Para esto se han seguido los artículos de Madrona Fernández (2009) y Santos Carretero (2012), quienes toman el texto de Sáez-Badillos (1988) como base para su disertación; además, las lecturas de Cullà (2005), Ben-Ami (1981) y Oz (2010) han aportado claridad en la elaboración de esta tabla resumen y permiten ofrecer una idea de las circunstancias culturales que envuelven este país¹³:

Tabla 6.
Algunos apuntes sobre la composición de la sociedad israelí relacionados con ciertos momentos históricos relevantes.

PERÍODO TEMPORAL	COMPOSICIÓN DE LA SOCIEDAD ISRAELÍ Y MOMENTOS HISTÓRICOS
El período Británico	A inicios del siglo XX, antes de la creación del estado de Israel, judíos que creían en Sion empezaron a llegar en olas de inmigración denominadas <i>aliyà</i> . Se mencionan al menos 5 olas de inmigración antes de acabar el Período del Protectorado Británico.
Mayo de 1948	La Asamblea General de las Naciones Unidas emitió una resolución en la que se procedía a la partición de Palestina y a la posterior creación del estado de Israel. En esos momentos comienza el conflicto arabe-israelí. También es un período en el que están llegando judíos procedentes de la diáspora: sobre todo los supervivientes de la Shoah de Europa Central o del Este, los llamados ashkenazies , quienes venían normalmente hablando yiddish ; además de los judíos sefarditas , la segunda gran fuerza judía, quienes eran los descendientes de los hebreos desterrados por los Reyes Católicos en 1492, provenientes del norte de África, Grecia y Turquía, quienes hablaban ladino ; así como otras poblaciones más aisladas como los judíos de Irán, Irak, Yemen o la de los Bnei-Israel de la India. Los judíos utilizan el hebreo como lengua aglutinante, pero siguen usando los idiomas del lugar de procedencia .

¹³ En esta tesis se ha dejado aparte toda la cuestión política en torno al conflicto Israel-Palestina, sobre todo porque no forma parte de nuestro campo de estudio y porque no aportaríamos nada nuevo a la bibliografía ya existente en este sentido. Por otro lado, no siendo sociólogos, tampoco es labor de esta tesis el hacer un análisis pormenorizado de la composición social y sus dinámicas; por tanto, los datos ofrecidos en la tabla resumen constituyen algunas pinceladas sobre las circunstancias que han hecho que se configure así la población israelí; con ellos se ha pretendido representar y esclarecer de forma sencilla e ilustrativa cuál es el entorno cultural y lingüístico del que dispone esta sociedad y, por tanto, en el que están inmersos los estudiantes del grupo meta objeto de nuestro estudio.

<p>La Ley del Retorno de 1950 y de Ciudadanía en 1952</p>	<p>Con la creación del Estado de Israel, la Kneset, el parlamento israelí aprobó el primer texto en el que se abren las puertas a todos los judíos del mundo (<i>Ley del retorno</i>¹⁴) y comienza el éxodo palestino. La posterior Ley de Ciudadanía otorgaba nacionalidad israelí a todos los <i>olim</i> (inmigrante) judíos que querían establecerse en Israel.</p> <p>La población que llegó a Israel venía con una consigna clara: olvidar lengua y tradiciones anteriores, para que se produjera una verdadera inmersión en la nueva cultura e idioma: había que hablar solo hebreo.¹⁵</p>
<p>La tensión árabe-israelí</p>	<p>La mayoría del país quedó unida por el factor religioso y social de ser judío. Dentro de Israel convive una parte de sociedad árabe, alrededor del 1% que conserva su lengua.</p> <p>Además, se crean los "territorios ocupados" donde viven los árabes palestinos, quienes hablan exclusivamente árabe.</p> <p>La tensión será constante hasta la actualidad, viviendo picos de máxima conflictividad en 1956, 1967, 1973, 1982 y 2006; además de la primera (1987) y segunda intifada¹⁶ (2000).</p>
<p>La inmigración rusa</p>	<p>La inmigración rusa comenzó en los años 70, impulsada por las persecuciones dentro de la Unión Soviética. Sin embargo, fue en los años 90 cuando comenzaron a solicitar la nacionalidad ingentes masas de ciudadanos rusos huyendo de la carestía después de la caída de la URSS. Lo cual ha hecho que la sociedad israelí haya ido transformándose.</p>
<p>La inmigración latina</p>	<p>De igual modo, los judíos latinos llegaron a Israel huyendo de las dictaduras militares de los años 70, para después huir de la crisis económica del año 2000 que afectó sobre todo a Argentina.</p>
<p>La multiculturalidad y la inmigración etíope</p>	<p>En la actualidad, con el hebreo como lengua consolidada, se ve positivo el bilingüismo y la multiculturalidad. Continúan llegando judíos que deciden "hacer la <i>aliyà</i>" y establecerse en Israel desde diferentes partes del planeta, sobre todo desde Europa y Estados Unidos. Aunque existe el problema de la inmigración etíope, la de los <i>falashas</i>, la cual está resultando más difícil de integrar culturalmente en la sociedad israelí.</p>

Después de este esbozo histórico, y siguiendo las apreciaciones de Lerner (1994, 2006) se puede decir que se trata de un país con una sociedad de carácter fuertemente inmigratorio. Cada año llegan judíos de diferentes partes del planeta, lo que hace que sea una sociedad plurilingüe. De hecho, la mayoría de los estudiantes del grupo meta está en contacto a través de su familia o amigos con otros idiomas, sobre

¹⁴ La Ley del Retorno es de 1950, con aportaciones en 1952, concediendo residencia y ciudadanía a los judíos de cualquier lugar del mundo que deseen emigrar a este país.

¹⁵ Ben Yehuda será el principal precursor del hebreo como lengua hablada y escrita en los tiempos modernos.

¹⁶ Del árabe انتفاضة: agitación o levantamiento, es el nombre popular de dos rebeliones de los palestinos de Cisjordania y la Franja de Gaza contra Israel.

todo, el inglés, el ruso o el francés¹⁷. Pero para la mayoría, el castellano es el segundo, tercer o cuarto idioma que aprenden después del hebreo o árabe, en los que son nativos, y del inglés o francés, que suelen elegir como segunda opción. A pesar de esto, según Sitman y Lerner (1994), la universidad ofrece un reducido número de horas de lección por año, lo que hace de la motivación un valor indiscutible.

El trato con personas que hablan el idioma incentiva el uso de la lengua, así como el hecho de tener contacto con el país. En particular, la motivación en uno de los grupos con los que se ha trabajado llegaba a través de una de las estudiantes, quien se acababa de casar con un judío inmigrante de origen venezolano, estimulando al resto de la clase con léxico que oía del marido o de las conversaciones de la familia de este; además, favorecía la comprensión sociocultural y aportaba nuevas perspectivas, así como animaba al resto de la clase a profundizar en la lengua al igual que deseaba hacerlo ella.

La familia incide notablemente y tiene un gran peso a la hora de estimular al aprendiz y suele ser una de las razones por las que se estudia el castellano, ya que algunos tienen familiares descendientes de inmigrantes de América Latina o España que no aprendieron la lengua española en sus hogares, como explica Lerner (2006) para privilegiar el aprendizaje del hebreo, pero que ahora desean estudiarla, en muchas ocasiones porque la oyeron de pequeños o porque tienen familiares en países hispanohablantes.

Además de este, son varios los motivos por los que el alumnado elige este idioma, aparte del furor provocado por las telenovelas, según Lerner (2006), Sitman y Lerner (1996), ya que cabe mencionar el hecho de que muchos jóvenes israelíes, después de su servicio militar¹⁸, eligen América Latina como destino de su largo viaje de reflexión. Ese es el caso de tres estudiantes del grupo meta, quienes habían viajado durante tres meses como “mochileros” por América del Sur.

Como explica Lerner (2006) o Santos Carretero (2012), el viaje de estos chicos, al igual que tantos de ellos, les sirvió de estímulo para mejorar el español aprendido. Algunos incluso se van sin tener nociones de español y luego llegan fascinados y con el

¹⁷ El bloque migratorio judío, según Sitman y Lerner (1994) está formado principalmente en orden de importancia cuantitativa por: los rusófonos, los anglosajones, los hispanohablantes y los francófonos.

¹⁸ En Israel el servicio militar es obligatorio tanto para chicos como para chicas, siendo la duración de 36 meses para ellos y 24 meses para ellas. Aunque para ellas, sobre todo, existen exenciones como el estar embarazada, casada o ser religiosa.

deseo de sumergirse en el idioma, aunque, en su mayoría, prefieren aprender la lengua antes de partir.

Por otro lado, al menos tres de los estudiantes, al igual que un número importante de estudiantes de español en el Instituto Cervantes de Tel Aviv, según confirma Lerner (2006), tenían a alguien en la familia (o toda su familia) originario lingüísticamente del judeoespañol (sobre todo inmigrantes de países como Bulgaria, Grecia o Turquía). En algunos casos piensan que se trata de una misma lengua y, en otros, intentan aprovechar la base que les proporciona el ladino para “transformarlo” en español. Muchas veces tal predisposición se desarrolla porque en casa han oído el ladino a sus abuelos, por lo que viene asociado a recuerdos positivos o agradables, como les ocurre a este reducido grupo de estudiantes del grupo uno.

Por tanto, Fine (2003, p. 1) se atreve a calificar de "verdadero *boom* del hispanismo en Israel, queriendo expresar con ello el grado de intensidad, calidad y difusión de los estudios hispánicos en este país", no solo por el auge en cuanto a las personas interesadas en estos estudios, sino por la sensibilidad que habían demostrado tanto especialistas y estudiosos, como los centros de investigación universitarios que los acogían¹⁹. De igual modo, pasados casi diez años, Santos Carretero (2012) menciona, en primer lugar, el hecho de que el español esté de moda universalmente y, además, los lazos que unen a la cultura española con el pueblo judío a través del judeoespañol, algo que, según él, también sirve de estímulo para los profesores de ELE, debido a la extensión de su bibliografía y al hecho de que aún esté en uso en Israel (aunque en pequeña medida).

Sin embargo, en palabras de Madrona Fernández (2009), ante esta demanda no existió una política clara de formación del profesorado dentro de las enseñanzas regladas, tanto por parte del Ministerio Israelí como del Instituto Cervantes o la Embajada de España, algo que ocasionó en numerosas ocasiones el abandono por parte de los estudiantes, como apuntaba Lerner (2006). Podría ser que debido a esto, el Ministerio Israelí de Educación (2009) elaboró un Plan Curricular para la enseñanza del español en la escuela secundaria, lo que para Santos Carretero (2012), al menos ha servido para mejorar y tratar de unificar la enseñanza adecuándola al MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España).

¹⁹ Fine (2003) incluye entre los centros universitarios israelíes la Hebrew University donde se ha realizado este estudio.

El origen dispar de los profesores de español, muchos reciclados a la enseñanza y en su mayoría nacidos fuera de Israel, según Madrona Fernández (2009) y Lerner (2006)²⁰, hacía que fueran nativos pero con una formación muy heterogénea y, por tanto, con diferente acopio de metodologías didácticas; repercutiendo sensiblemente en la forma de aprendizaje del alumnado, así como en las percepciones hacia esta lengua y su motivación, lo que hacía que mermara en tantos casos el entusiasmo inicial del principiante.

7.1.2. Objetivos

El principal objetivo que se pretende conseguir a través del trabajo de la cortesía en clase es el de familiarizar a los alumnos con este argumento, para que dicha reflexión pueda ayudarles en situaciones reales de comunicación a evitar el fallo pragmático que pueda estar vinculado al desconocimiento de la cortesía española.

Por tanto, se ha intentado llevar a clase material semiauténtico²¹, contextualizado para que el trabajo pueda ser más eficaz y de este modo poder identificar contextos de cortesía, hacerles que se acostumbren a ella, poder debatir sobre el uso o no de la cortesía, y poder compararla con su lengua nativa o con el *background* lingüístico de que disponen; dado que muchos de los estudiantes, sea por las características propias de la sociedad israelí, o por el hecho de ser alumnos del departamento de idiomas, están en contacto con otros idiomas y tienen la posibilidad de relacionar el fenómeno de la cortesía en español con otras situaciones y lenguas.

Cabe señalar que el objetivo principal se ha visto acompañado de otros fines, como es el de ofrecer al alumnado un recurso motivador, contextualizado y disponible en cualquier momento y lugar, el cual ha sido posible a través de las series de televisión *on-line*.

²⁰ Según Lerner (2006) y Lerner y Katz (2003), cabe señalar que la mayoría de los profesores de ELE son argentinos. En gran parte porque existe una comunidad judía argentina considerable, además, el flujo migratorio se debió a la crisis económica que sufrió Argentina en 2001. Al igual que a partir de 1995, han aumentado los profesionales de ELE provenientes de España, coincidiendo con la apertura del Instituto Cervantes de Tel Aviv, que abrió sus puertas en 1991.

²¹ En la tesis se ha denominado material semiauténtico a los diálogos extraídos de las series de televisión, dado que no son conversaciones reales, pero que reflejan un modelo de comportamiento real y en numerosos casos siguen un guión que refleja el modo de vivir que se acerca mucho al de los españoles.

7.1.3. Enfoque teórico y metodológico

En cuanto al enfoque teórico y metodológico utilizado en esta segunda parte de la tesis, puntualizaremos que se ha elaborado un trabajo de investigación encuadrado, en primer lugar, dentro de la investigación descriptiva, siguiendo al profesor Rocha (2002), quien se basa en Dankhe (1976), puesto que se ha indagado cuál es la situación de la clase ante un modo nuevo de afrontar un fenómeno como es el de la cortesía y se han descrito cuáles han sido las apreciaciones obtenidas tanto por parte del alumnado como del profesor que realiza esta práctica. Al adentrarnos también en el ámbito de la didáctica, no se trata solo de describir un fenómeno o una situación, sino que además de la parte teórica se ha realizado una labor práctica en el aula. Por eso, aunque no es razón única, se puede decir que se ha llevado a cabo un **trabajo de investigación-acción**.

De acuerdo con Camps (2001), la investigación en la didáctica de la lengua debe tener en cuenta no solo la interrelación entre enseñar y aprender, sino también la lengua, sus usos y cómo se pueden mejorar estos debido a la dinamicidad continua de los objetos de enseñanza y aprendizaje en consonancia con el mundo en el que vivimos. Además, para esta autora la investigación en este ámbito es "elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarla" (Camps, 2001, p. 13).

Por tanto, coincidimos con ella en que la didáctica de la lengua sea "una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos" (Camps, 2001, p. 10). Como consecuencia, la teoría y la práctica deberían ir siempre de la mano y a través de una relación intrínseca, ya que la una alimenta a la otra.

Todos estos argumentos han servido de estímulo para afianzar nuestra idea de que era esencial realizar investigación-acción en el aula de ELE con el material seleccionado, es decir, con los fragmentos de las series de televisión, para conocer cuál es la situación de partida e intentar mejorarla.

En cuanto a los métodos utilizados, en esta contribución se ha utilizado el *método cualitativo*, dado que se inscribe en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales (Camps, 2001). La finalidad de la Investigación-

Acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales.

Sin embargo, aunque se haya privilegiado el método cualitativo en cuanto a la metodología global que sostiene la tesis, dado que se trata de un trabajo de investigación-acción, y sobre todo en las lógicas seguidas para el análisis de apartados como el diario de clase, las grabaciones y la encuesta de hábitos sociales, cabe señalar que tampoco se ha dejado de lado el método cuantitativo, ya que en el análisis de apartados como en el test de autovaloración y en el de evaluación de la propuesta didáctica, se han respetado los cánones de este método cuantitativo.

A continuación se especifica cuáles son los pasos que se han seguido en el desarrollo del trabajo de investigación-acción, para lo que se han tenido en cuenta las indicaciones de Strickland (1988), a su vez señaladas por Escobar (2001, p. 71):

1. Identificar un tema, interés o problema.
2. Realizar una búsqueda de saber.
3. Planificar una acción.
4. Poner en práctica la acción.
5. Observar esta acción.
6. Reflexionar sobre las observaciones.
7. Revisar el plan de acción.



Gráfico 5. Fases para llevar a cabo una investigación-acción en el aula.

Esbozando cada una de las fases, en primer lugar se ha identificado el **tema**. En la primera parte de la tesis se ha señalado la existencia de fragmentos con cortesía en las series de televisión española emitidas *on-line* y se ha decidido trabajar con las secuencias seleccionadas para crear material didáctico que se pueda utilizar en la clase de ELE²².

En segundo lugar, para poner en práctica esta idea se han consultado las **fuentes** introducidas en el marco teórico de esta tesis y se han considerado conceptos básicos para la didáctica como el de *competencia pragmática*, desarrollado por Bachman (1990), el de *competencia comunicativa* incorporado por Hymes (1971) y desarrollado por Canale (1983); así como el de *competencia estratégica* y el de *competencia intercultural*, para los que se han seguido los textos de Byram (1997) y Oliveras (2000), también las sugerencias de Bailini (2006) y Valls Campà (2011) para la didáctica de la lengua, entre otros autores.

Volviendo a la pautas seguidas para el trabajo de investigación-acción, se puede decir que a la hora de **planificar la acción**, se han apreciado las indicaciones de Núñez

²² Véase el capítulo 6 de esta tesis.

Delgado (2002), quien en su artículo "Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística" esgrime que es necesario prestar suma atención a la metodología que se va a emplear. Además, asegura que las actividades seleccionadas organizan la acción didáctica del aula y definen el estilo educativo del docente.

Por su parte, Pons Bordería (2005, p. 79) prefiere recordar la importancia de la pragmática como "uno de los mejores compañeros de viaje que puede tener un profesor de español como lengua extranjera, no solo porque le ayudará a comprender alguno de los fundamentos de su trabajo, sino porque le proporcionará herramientas de aplicación inmediata a su práctica docente". Según este autor, es la pragmática la que influye directamente en la docencia, ya que el docente tiene una percepción del lenguaje, utiliza técnicas y selecciona ciertas actividades ajustándose a la visión del lenguaje que comparte. Por tanto, se ha realizado una reflexión previa de la metodología a emplear, así como de las técnicas y actividades que merecen la pena llevar a clase.

En cuanto a estas últimas, Nunan (1992) propone tres criterios para caracterizar las actividades: autenticidad, adquisición y uso de habilidades, así como su orientación hacia la corrección o la fluidez. Esta tesis, por tanto, se ha planificado teniendo en cuenta que el material elaborado para los alumnos contuviera en mayor o menor grado dichas características.

En la elaboración del material, también se ha pensado en el tipo de alumnado, el contexto del aula y el equipo técnico al alcance, así como en el tiempo disponible para el desarrollo de dicho material.

En este sentido, cabe señalar la dificultad con la que se ha trabajado, no solo por la heterogeneidad del grupo meta, sino porque el investigador tiene que conocer a priori el contexto sociocultural del alumnado para no cometer ciertos errores y evitar herir sensibilidades²³. En este caso, se pueden citar algunas cuestiones que se han considerado, como el hecho de que en sociedades como la israelí, hay argumentos que son "sagrados", como la *shoah*, y otros que son "tabúes", como adentrarse en el conflicto israelí-palestino para dar una opinión discordante, por lo que es importante conocer la idiosincrasia cultural en la que se desarrollan las clases. De igual modo, en concreto para abordar la cortesía se han revisado las reflexiones elaboradas por Blum-

²³ Bassam Yasid Rashid (2005) recuerda esta circunstancia en el mundo árabe y apuesta por adecuar el método empleado a los destinatarios teniendo en cuenta aspectos socioculturales que incidan en él.

Kulka (1992, 1997) y Blum-Kulka, Danet y Gerson (1985) sobre la metapragmática de la cortesía en la sociedad israelí, y el discurso y el lenguaje de las peticiones. Al igual que se ha consultado el artículo elaborado por Lifszyc y Schammah Gesser (1996) sobre el alumnado israelí que estudia español.

De hecho, a la hora de abordar la metodología didáctica que se iba a emplear, se ha examinado primero la aplicada en Israel, para disponer de datos concretos sobre cómo están acostumbrados los alumnos a afrontar ciertos aspectos lingüísticos, recurriendo a la bibliografía especializada en el tema. Concretamente, Sitman y Lerner (1994) realizan una introducción de las metodologías didácticas más en boga en Israel en los años 90. De estas, nos llama la atención el enfoque comunicativo aplicado a la metodología del aprendizaje colaborativo que se realiza en la Universidad Abierta de Israel²⁴.

Tanto el enfoque comunicativo como el aprendizaje colaborativo nos han resultado relevantes, ya que estamos de acuerdo en los beneficios que tiene el aprendizaje colaborativo, ya sea de cohesión entre el grupo, tanto lingüística como social, así como de la interdependencia que se crea entre los miembros. No obstante, a la hora de elaborar las actividades, se ha optado por desarrollar individuales, en parejas y en pequeños grupos, en las que el profesor, de igual modo, ha intentado tener el rol de facilitador del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, siguiendo con las características propias del alumnado israelí, parece adecuado señalar la puntualización que hacían Lifszyc y Schammah Gesser (1996), quienes defendían la relevancia del profesor nativo en el contexto cultural israelí, como único puente entre la cultura hispana y el ambiente sociocultural en el que viven, para que se pueda mostrar una imagen más real y lejos de caricaturas e imágenes falsas transmitidas por las telenovelas.

En la planificación de esta investigación-acción, también se han revisado ideas claves que han servido de cimientos para la elaboración del material y la metodología didáctica. Tal es la que lleva implícito el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera, como es el de ser, hablar y comportarse como el hablante nativo ideal, lo cual pasa por ser un hablante intercultural, como subraya Valls Campà (2011, p. 4), quien apunta que dicho hablante "desarrolla e interrelaciona todas sus capacidades

²⁴ El otro ejemplo empleado por Sitman y Lerner (1994) es el de la comprensión de textos académicos en español empleado en la Universidad de Tel Aviv.

lingüísticas y culturales incrementando su capacidad de comprender otras culturas, de explicar la suya y de relacionarse satisfactoriamente con personas que poseen otra cultura".

De hecho, siguiendo el enfoque intercultural, coincidimos con este autor en la idea de que las actividades tienen que implicar la observación e interpretación de conductas, la comparación entre culturas, la reflexión sobre comportamientos culturales, y la reflexión sobre las propias actitudes, pretendiendo con ello, no solo la ventaja de adquirir nuevos conocimientos, sino también la predisposición hacia nuevas habilidades interculturales y actitudes positivas hacia la interacción entre diferentes culturas, recordando a Byram (1997), Oliveras (2000) o Corbett (2003). Consecuentemente, se ha preferido que en el aula estén presentes tanto la cultura de la lengua meta como la cultura de origen de los alumnos, para que se pueda desarrollar una *interlengua* que les sirva de estímulo para la comunicación. En este sentido se han seguido las sugerencias de Bailini (2006), quien interpretaba la competencia intercultural como una evolución de la competencia sociocultural, la cual comporta un cambio de actitud para que el aprendiz llegue a ser mediador entre la lengua materna y la lengua extranjera. Por lo que cobra importancia el bagaje cultural previo y la percepción de la cultura de ELE, fomentando la reflexión de aspectos culturales tanto de una lengua (lengua materna) como de la otra (lengua extranjera).

Para concluir la fase de planificación, cabe señalar que coincidimos con Bailini (2006) en cuanto al uso del *enfoque centrado en la evaluación del oyente*²⁵ para trabajar en clase con el fenómeno de la (des)cortesía, dado que un acto puede ser más o menos cortés dependiendo de la percepción que tenga de este el interlocutor. Bailini (2006) se refería en su artículo solo al análisis de enunciados para estudios contrastivos de lenguas afines. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, se puede ir más allá, dado que una pragmática que tenga en cuenta este enfoque sería beneficiosa también para lenguas tan dispares como el hebreo o el árabe, dado que un adecuado conocimiento del contexto sociocultural de los alumnos, no solo favorece la interpretación correcta de los enunciados, sino que estimula la empatía y, sobre todo, evita malentendidos que pueden darse entre el profesor nativo y los estudiantes de ELE.

²⁵ Véase Eelen (2001) para tener más información sobre este enfoque.

En cuanto a la **puesta en práctica**, cuarta fase de la investigación-acción, el trabajo de campo se ha desarrollado en diferentes etapas. En primer lugar, se ha pasado entre los estudiantes una encuesta de hábitos sociales para conocer, a priori, cuál era la idea de (des)cortesía que tenían. En cuanto a la confección, se han considerado las realizadas previamente por Hernández Flores (2002), Contreras (2005) y Bernal (2007). Cabe resaltar, que el texto de Murillo Medrano (2008) ha iluminado la toma de decisiones a la hora de abordar la metodología empleada para la implementación del test y su posterior análisis e interpretación.

En segundo lugar, se ha trabajado con los contenidos seleccionados por la docente a través de las actividades previamente elaboradas.

Esta fase se relaciona directamente con la posterior, la fase de **observación**, ya que se ha ido elaborando un diario del profesor en el que se señalaban los aspectos más significativos a tener en cuenta en un análisis posterior.

Dado que las clases eran impartidas por la misma persona que debía analizarlas, es decir, la misma investigadora y autora de esta tesis, se han grabado en audio para facilitar la reflexión posterior y una evaluación retrospectiva de las tareas realizadas. Además, la grabación en audio ha permitido poder registrarlas sin tener que tomar apuntes durante las lecciones.

Posteriormente, los alumnos que han participado de la experiencia han cumplimentado un cuestionario de autoevaluación en el que valoran el grado de apreciación, por un lado, y el de aprendizaje, por el otro. Así como han rellenado un test de valoración de la propuesta didáctica ofrecida.

En la fase final de la experiencia se ha procedido a **reflexionar sobre las observaciones obtenidas**, no solo sobre aquellas extraídas de la experiencia en el aula (recogidas y analizadas con el diario del profesor y las grabaciones) sino también de las recabadas a través de los cuestionarios de autoevaluación y valoración de la propuesta.

Por último, siguiendo el esquema de Strickland (1988), cabe **revisar el plan de acción** para buscar de nuevo algún problema o idea que permita mejorar lo que ya se ha hecho. En las conclusiones de esta tesis se recuerda esta idea que puede dar pie a ulteriores investigaciones en la materia²⁶, dado que la investigación-acción prevé un

²⁶ En el capítulo 5 de esta tesis se menciona la guía para la investigación en acción de Richards y Lockhart (1998, citado en Pizarro, 2013), quienes a su vez la han adaptado de Kember y Kelly (1992). Esta guía se divide en cinco partes: reflexión inicial, planificación, acción, observación y reflexión.

ritmo cíclico en el que las conclusiones sirvan de estímulo para posteriores modificaciones y, sobre todo, para que fomenten las reflexiones en torno al tema de la didáctica de la cortesía.

7.1.4. Contenidos

Los contenidos con los que se ha trabajado se han dividido en dos partes, teniendo en cuenta sobre todo el nivel de la lengua que poseía cada uno de los grupos, así como el tiempo dedicado y el espacio, por lo tanto, se corresponden con las variables analizadas en el capítulo 6²⁷. En su mayor parte han sido extraídos de los fragmentos analizados de las series de televisión de RTVE *on-line*.

El primer grupo de actividades estaba destinado al grupo de alumnos denominados **principiantes**, es decir, con niveles de conocimiento de idioma A1-A2 del MCER (Consejo de Europa, 2001)²⁸.

Tabla 7.
Relación de contenidos con los que se ha trabajado en el grupo de principiantes.

RELACIÓN DE CONTENIDOS TRABAJADOS CON EL PRIMER GRUPO
• Presentación de las series
• El registro lingüístico: uso del pronombre “tú” o “usted”
• Otras fórmulas de tratamiento de cortesía don/ doña/ señor/señora/señorita
• Fórmulas menos corteses: el uso del nombre propio/ hipocorístico, el uso de términos genéricos o apelativos, uso de apodos/ motes/sobrenombres
• Formas convencionalizadas de cortesía: los saludos
• Formas convencionalizadas de cortesía: las despedidas

El segundo grupo de actividades, en cambio, estaba dedicado al grupo de alumnos de nivel más desarrollado, llamado **avanzado**, es decir, que se trabajaba con los niveles B1 y B2 del MCER (incluso había algunos alumnos que oralmente poseían el nivel C1).

²⁷ Véase en esta tesis el epígrafe 6.1.1. en el que se realiza el análisis cualitativo.

²⁸ Véase en esta tesis el anexo VI.

Tabla 8.
Relación de contenidos con los que se ha trabajado en el grupo avanzado.

RELACIÓN DE CONTENIDOS TRABAJADOS CON EL SEGUNDO GRUPO
• Presentación de las series
• Formas convencionalizadas de cortesía: las felicitaciones
• Formas convencionalizadas de cortesía: el agradecimiento
• Formas convencionalizadas de cortesía: el cumplido
• Formas convencionalizadas de cortesía: el pésame
• Formas convencionalizadas de cortesía: la petición, el ruego y la disculpa
• Formas convencionalizadas de cortesía: la promesa y la invitación
• Estrategias de cortesía: la atenuación y la cortesía valorizante
• Turnos de palabra
• Comunicación no verbal

7.1.5. Estructura, organización, tiempo y espacio

Las actividades han sido elaboradas de acuerdo con el contenido y teniendo en cuenta las características de los grupos que se habían establecido previamente, así como el tiempo y el espacio asignados.

De hecho, el trabajo ha sido organizado en dos niveles para facilitar su puesta en práctica en el aula y adecuarlo a la estructura inicial que tenía el curso de conversación al que el alumnado estaba acostumbrado y que frecuentaba de forma asidua. Es por esto que las actividades sobre la cortesía han sido introducidas en la parte final de este curso, abordando los dos últimos meses de lecciones. Estas actividades se presentan dentro del curso de conversación, no solo para quitar artificialidad al experimento, sino porque sin ser cuantificable a nivel académico, formaba parte de la experiencia didáctica anual. En todo caso, desde el primer momento se les anunció a los estudiantes que su participación era voluntaria.

Centrándonos en la organización de las clases, se puede decir que cada lección se ha preparado siguiendo las pautas pedagógicas adecuadas al momento y al contenido;

elaborando bloques de actividades en los que se presenta el contenido y se aborda involucrando a los estudiantes e incrementando la dificultad paulatinamente. De igual modo, conforme el nivel aumenta, el grado de control que ejerce el profesor en su gestión va disminuyendo. En este sentido se ha tenido en cuenta el consejo de Sitman y Lerner (1994), quienes sugieren que las actividades estén encadenadas para que, al mantener el mismo hilo conductor, generen motivación en el alumnado.

Por tanto, se ha respetado el horario de las lecciones, en este caso una vez a la semana (el jueves por la mañana) con una hora y media de duración para cada uno de los grupos. Aunque para las últimas lecciones se ha flexibilizado el horario para adecuarlo a las necesidades del alumnado, dado que al final de curso tenían los exámenes finales.

La duración total para el desarrollo de los 15 bloques de actividades, organizados por argumento tratado, ha sido de diez horas. Cinco horas de dedicación en el nivel inicial y otras cinco destinadas al avanzado.

De igual modo, se ha seguido manteniendo el aula (las aulas a disposición del laboratorio de idiomas) donde se realizaba previamente, puesto que desde el punto de vista logístico ofrecían no solo la tecnología que se necesitaba, sino también la tranquilidad y el silencio adecuados.

7.1.6. Actividades

Siguiendo los contenidos reflejados en las tablas 7 y 8, se diseñaron y se llevaron al aula 15 bloques de actividades (seis para el grupo principiante y nueve para el avanzado), organizadas según el contenido a tratar y el grupo de alumnos, e introduciéndolas en orden de utilización en clase.

Cada actividad consta de los siguientes elementos:

1. Objetivos.
2. Participantes.
3. Duración.
4. Materiales.
5. Desarrollo.
6. Evaluación.

Dada la extensión de estas actividades, se exponen de forma separada en el Anexo I.

7.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta parte de la tesis se concreta el proceso llevado a cabo con los alumnos de la Hebrew University, ya que se examinan las variables que han formado parte de la puesta en práctica y el resultado de esta. En primer lugar, a través del análisis e interpretación del test de hábitos sociales; en segundo lugar, con el análisis del diario del profesor y las grabaciones; en tercer lugar, con la evaluación de la propuesta didáctica y, por último, con la autoevaluación del alumnado.

7.2.1. Análisis e interpretación del test de hábitos sociales

Antes de comenzar con la experiencia práctica en el aula, en primer lugar, el alumnado fue involucrado en la compilación de un cuestionario con preguntas relacionadas con "los hábitos sociales" de su propio ambiente sociocultural. Para ello, se confeccionó una batería de preguntas sobre la base de otros test de hábitos sociales elaborados precedentemente por estudiosos de la cortesía española, en concreto los de Hernández Flores (2002, 2003), Contreras (2005, 2008) y Bernal (2007, 2008) (véase el Anexo V).

7.2.1.1. Datos personales y familiares

A partir de los datos ofrecidos por los 30 alumnos participantes se han podido recabar diferentes resultados. En primer lugar, se ha individuado un perfil amplio del estudiante de español en el que la edad media es de 24²⁹ años (ítem DP1). La mayoría de los estudiantes que eligen español son mujeres, con un porcentaje del 80%, frente al 20% de hombres (ítem DP2).

²⁹ Cabe señalar que se trata de una edad que está dentro de la media de otras facultades dentro de Israel, dado que la mayoría inicia la universidad después de haber terminado el servicio militar, el cual está fijado en tres años para los chicos y dos para las chicas una vez que han terminado los estudios preuniversitarios.

Respecto a la **referencia cultural familiar** (ítem DP3) es predominantemente judía con un 87%, pero no exclusiva, dado que un 7% tiene referencias culturales árabe-musulmanas, un 3% árabe-cristianas y el otro 3% judío-cristianas.

Los resultados vienen enunciados a través del siguiente gráfico, el cual muestra la preponderancia judía. Dato que no nos sorprende, dado que la Universidad se llama Hebrew University of Jerusalén (Universidad Hebrea de Jerusalén), aunque sí el hecho de que exista esa minoría árabe y cristiana que forma parte, de igual modo, del alumnado³⁰.

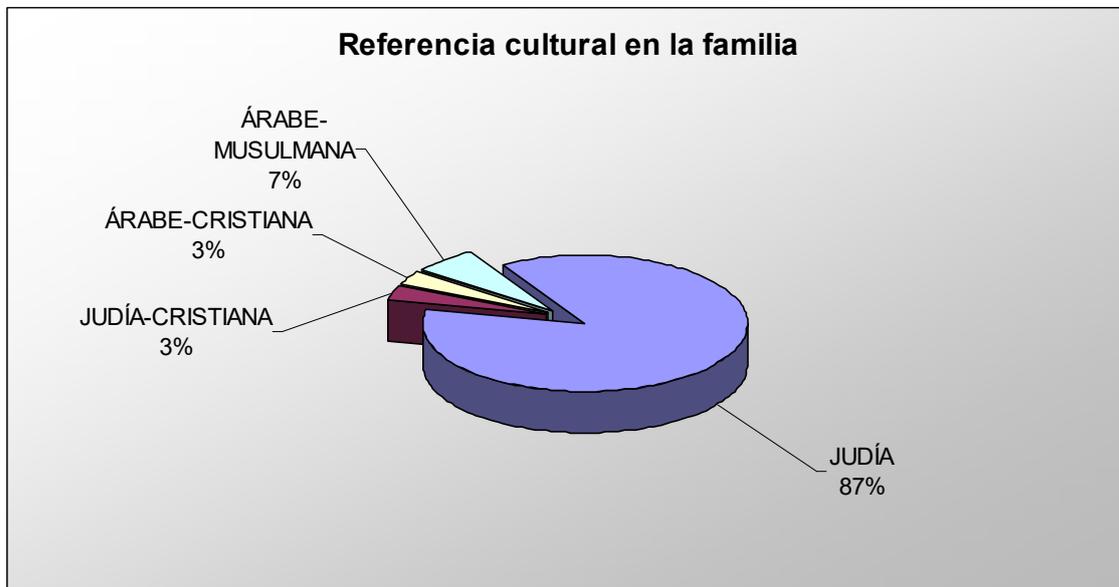


Gráfico 6. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre el referente cultural del estudiante en familia.

En cuanto al **lugar de residencia** (ítem DP5), la mayoría vive en Jerusalén o alrededores. Solo pocos mencionan que se desplazan desde Tel Aviv o Herzliya (ciudad a 15 kilómetros al norte de Tel Aviv). Sin embargo, el **lugar de nacimiento** (ítem DP4) es mucho más variado. Obviando los nacidos en diferentes partes de Israel, se han extraído otros países que resultan relevantes como son Argentina, Moldavia, Letonia y

³⁰ Sería interesante verificar si el porcentaje en cuanto a referencias culturales en los alumnos de español es el mismo en otros departamentos dentro de la Hebrew University y si se muestra de igual modo en los departamentos de español de Tel Aviv o Haifa para tener una idea más clara de las particularidades del alumnado. Sin embargo, eso sería objeto de otra investigación, quizás más adelante si se quiere perfeccionar el test de hábitos sociales para la didáctica del español con estudiantes universitarios israelíes.

Ucrania. Además, dos chicas árabes especifican que han nacido en Jerusalén, sus padres también e igualmente sus abuelos, sin detallar el país. No se ha querido ahondar más, para no herir sensibilidades, porque puede que se trate simplemente de una obviedad o también puede formar parte de una reivindicación política³¹. Se ha preferido dejar como un subgrupo aparte³² y referir en esta tesis el resultado obtenido para no pecar de superficialidad incorporándolas al grupo de los nacidos en Israel, pero sin conferir más detalles dado el conflicto político que pesa sobre esta tierra y que escapa al objetivo de nuestra tesis.

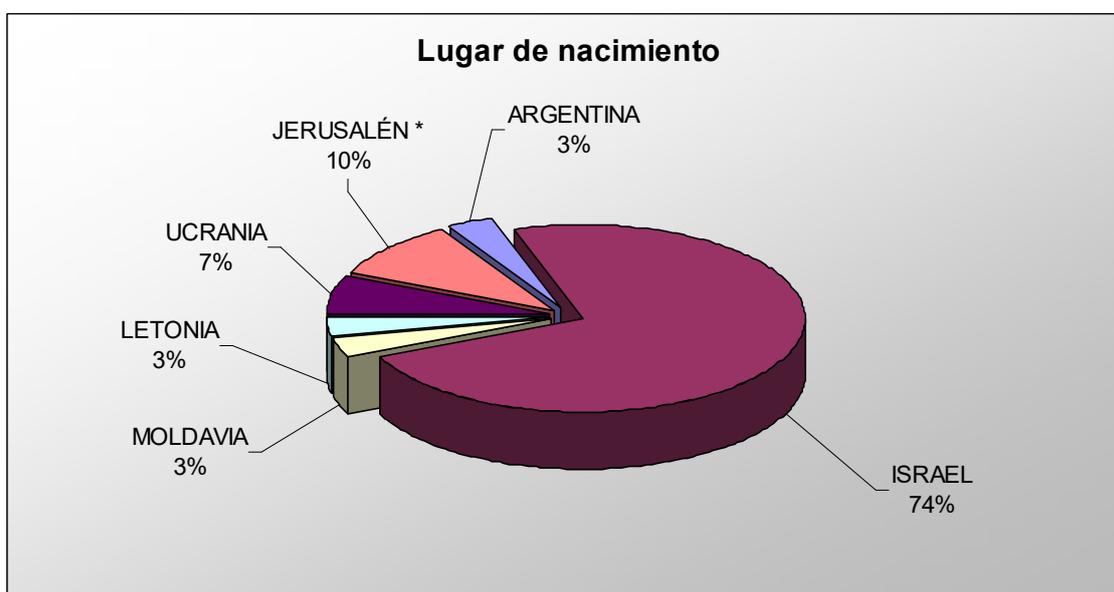


Gráfico 7. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre el lugar de nacimiento.

En cuanto a la **procedencia de padres y abuelos** (ítems DP6 y DP7) los datos arrojan unos resultados bastante heterogéneos, consecuencia directa de las características del país de emigrantes que caracteriza Israel, como señalaban Lerner y Madrona Fernández (2006), Madrona Fernández (2009) o Santos Carretero (2012).

³¹ La ciudad de Jerusalén, ciudad santa para las tres religiones monoteístas, ha sido siempre símbolo del contencioso, dado que Israel la considera su capital y, de igual modo, viene reivindicada por la Autoridad Palestina. Hasta 1967 formaba parte de Jordania, siendo anexionada por Israel después de la guerra denominada "De los seis días". En la actualidad, está dividida en dos partes, Jerusalén Este (donde vive la parte árabe) y Jerusalén Oeste (la parte judía).

³² Por este hecho, se ha preferido introducir Jerusalén en el gráfico marcándola con un asterisco para hacer presente la particularidad.

En primer lugar, en cuanto a la procedencia de los padres, solo el 33% de los alumnos ambos progenitores son de Israel. Por lo que predominan los matrimonios mixtos, es decir, de igual referencia cultural o religiosa, como se ha visto precedentemente, pero de procedencias distintas, por tanto de lugares de nacimiento diferentes y referencias lingüístico-culturales diversas. Los que tienen el padre o la madre israelí, pero el otro componente proviene de otro país, constituyen de por sí el 27%, mientras que los que tienen ambos padres de igual lugar de nacimiento, pero no israelí forman un 37%. Por último, los que tienen padres de orígenes diversos entre sí y de igual modo diferente al israelí conforman el 3%.

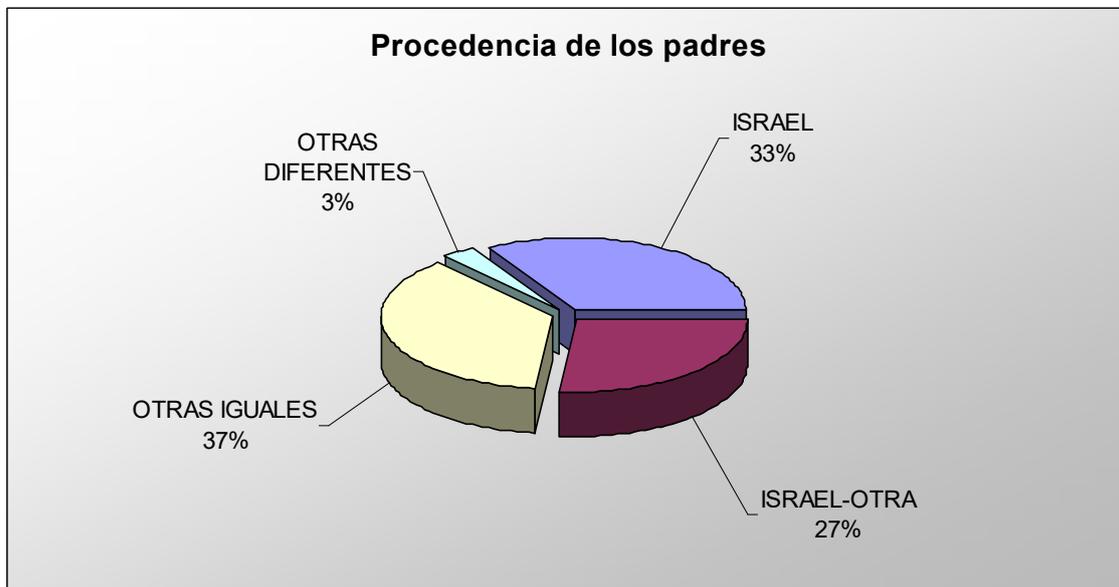


Gráfico 8. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la procedencia de los padres.

Por otro lado, si la cifra de padres nacidos en Israel no era muy alta, la de los abuelos es todavía inferior, debido sobre todo a la juventud del país. En este caso es de solo un 4%. Mientras que parejas mixtas en las que el padre o la madre sea de origen israelí es de solo un 7%. Por tanto, el resto de los abuelos y abuelas proceden de otros lugares del planeta a los que la diáspora llevó a los judíos. Entre los datos ofrecidos por los estudiantes se encuentra este cóctel³³: Argentina, Bulgaria, Egipto, Francia, Hungría,

³³ Los países han sido introducidos en orden alfabético.

Irak, Irán, Kurdistán, Marruecos, Moldavia, Polonia, República Checa, Rumania, Rusia, Túnez, Turquía, Ucrania, Uruguay, Uzbekistán y Yemen.

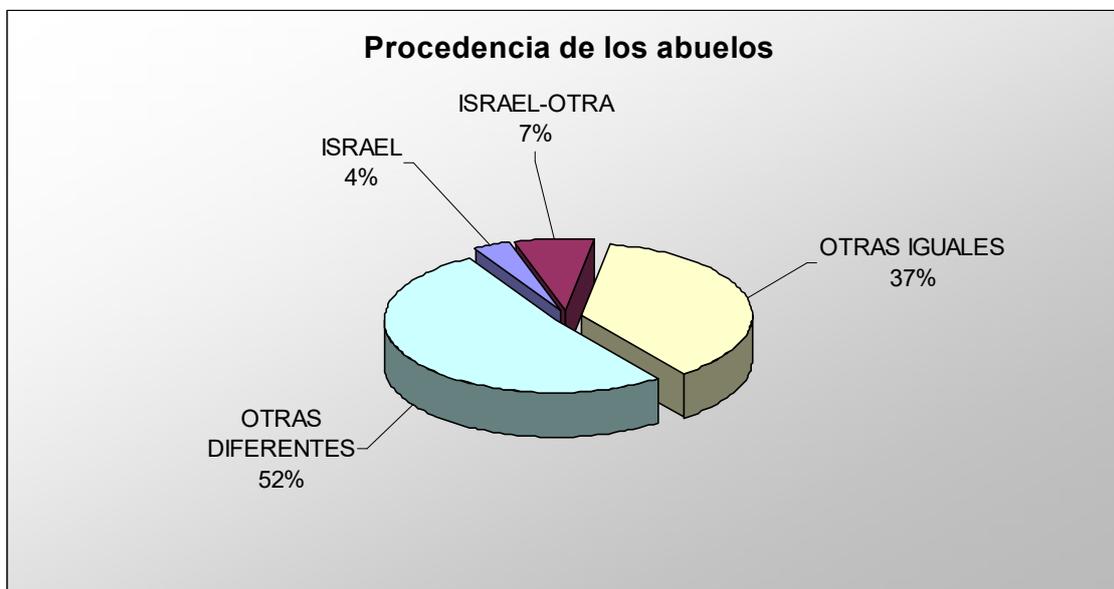


Gráfico 9. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la procedencia de los abuelos.

Sin embargo, a pesar de la mezcla de orígenes diversos, respecto a la **lengua nativa** (ítem DP8), a la mayoría les une sentirse nativos hebreos (el 87%). Solo un porcentaje pequeño (el 6%) afirma sentirse bilingüe con otro idioma (español y francés). Mientras que una minoría ha aprendido el hebreo en el ambiente académico, como es el caso del ruso y del rumano, representados por el 3%, quienes probablemente han llegado a Israel en las últimas olas migratorias; y en especial, el árabe (10%), personificados en la pequeña representación de árabes (cristianos o musulmanes) que frecuenta la Universidad Hebreaica.

Los datos ofrecidos encuentran su reflejo en los anteriormente citados sobre la referencia cultural familiar, dado que las cifras coinciden con el 87% de encuestados con referencia cultural judía que se considera nativo hebreo.

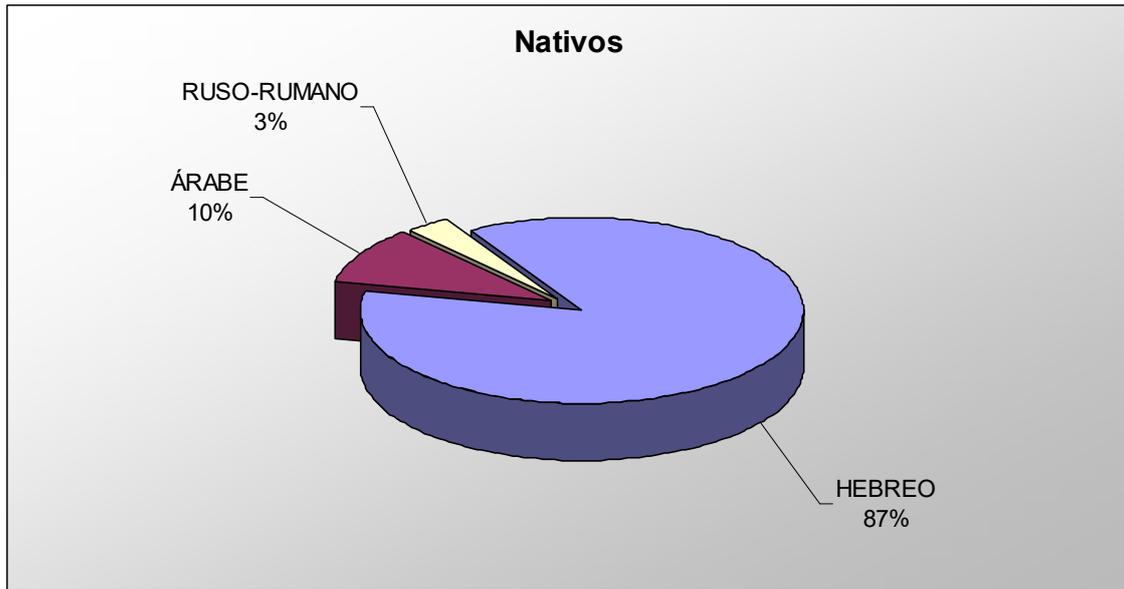


Gráfico 10. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la lengua en la que se considera nativo.

En cuanto a los **idiomas estudiados** (ítem DP9), los gráficos se han dividido por niveles para ver cuál es el conocimiento lingüístico de los estudiantes.

Tanto el nivel A1 como el C2 se han obviado, porque en el primero de ellos, los alumnos no han situado ninguna de las lenguas que han estudiado, dado que el mínimo para ellos es ya el A2. Por el contrario el C2 ha sido mencionado por muchos de los alumnos confundiendo el ser nativo con el conocimiento de la lengua C2. Por tanto, todos los que anteriormente habían señalado que eran hebreos nativos, o árabes nativos, han sido eliminados, dejando solo a los que han estudiado una lengua extranjera pero han conseguido un nivel lingüístico casi equivalente al de un nativo. Con la excepción de un sola persona, quien asegura tener por varios motivos personales un nivel C2 de inglés.

En cuanto al nivel A2, los más frecuentes, además del español, son el alemán y el francés, seguidos del ruso y del portugués.

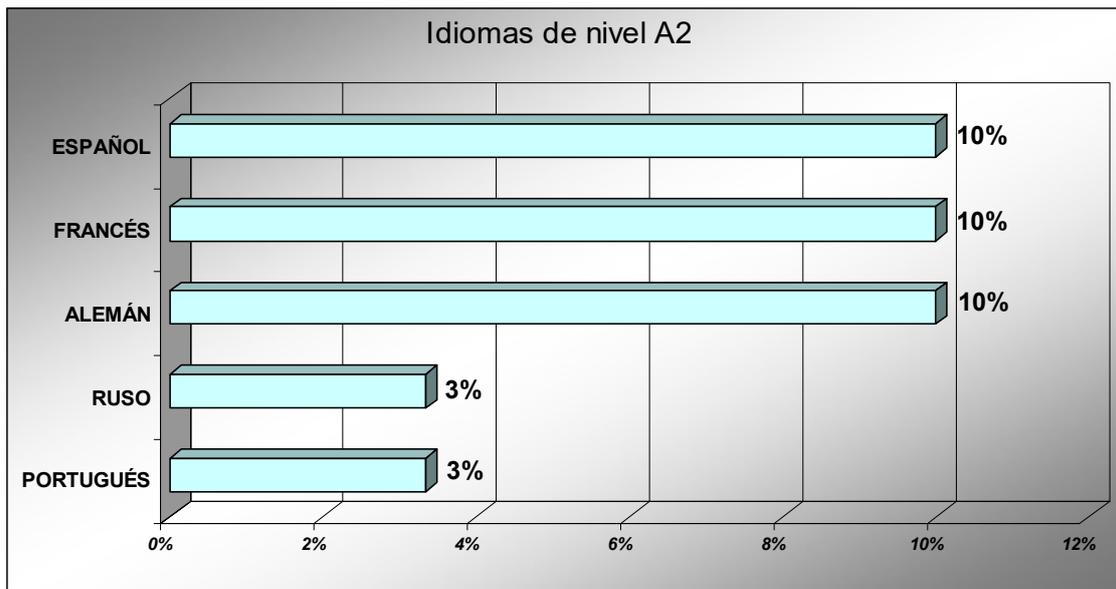


Gráfico 11. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre los idiomas que ha estudiado con grado de dominio nivel A2.

El nivel B1, se concentra en el español (33%) mientras que obtienen cuotas muy bajas el italiano (7%), seguidas del 3% del inglés, el francés, el ruso y el chino.

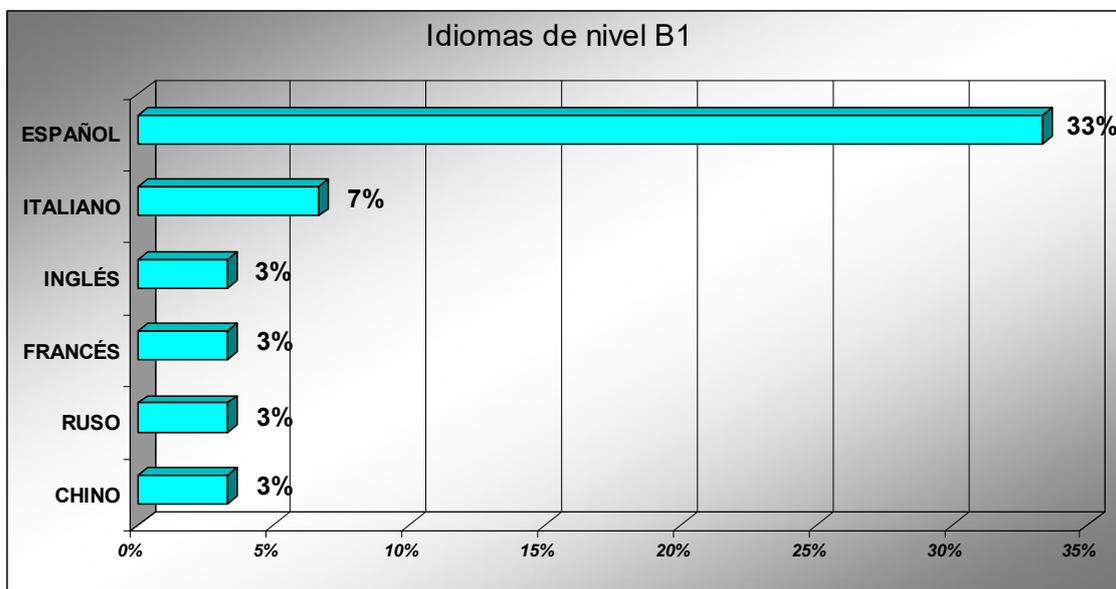


Gráfico 12. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre los idiomas que ha estudiado con grado de dominio nivel B1.

En el nivel B2 continúa la hegemonía española expresada en el 37% (dado que son estudiantes de español) seguida de un escaso porcentaje de inglés y rumano (3%).

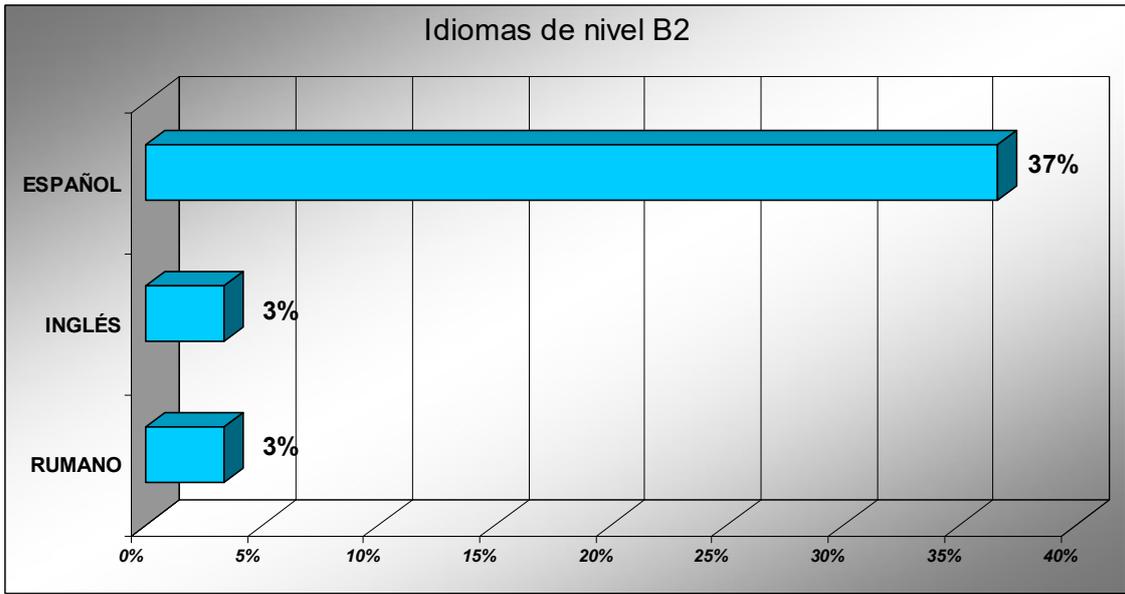


Gráfico 13. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre los idiomas que ha estudiado con grado de dominio nivel B2.

En este nivel desaparece la primacía española, quien obtiene un escaso 7%, para que predomine el 60% del inglés, como idioma académico esencial para esa universidad. Le siguen el hebreo (seguramente representado por las personas árabes, puesto que no son nativas), apoyado por el francés y el ruso.

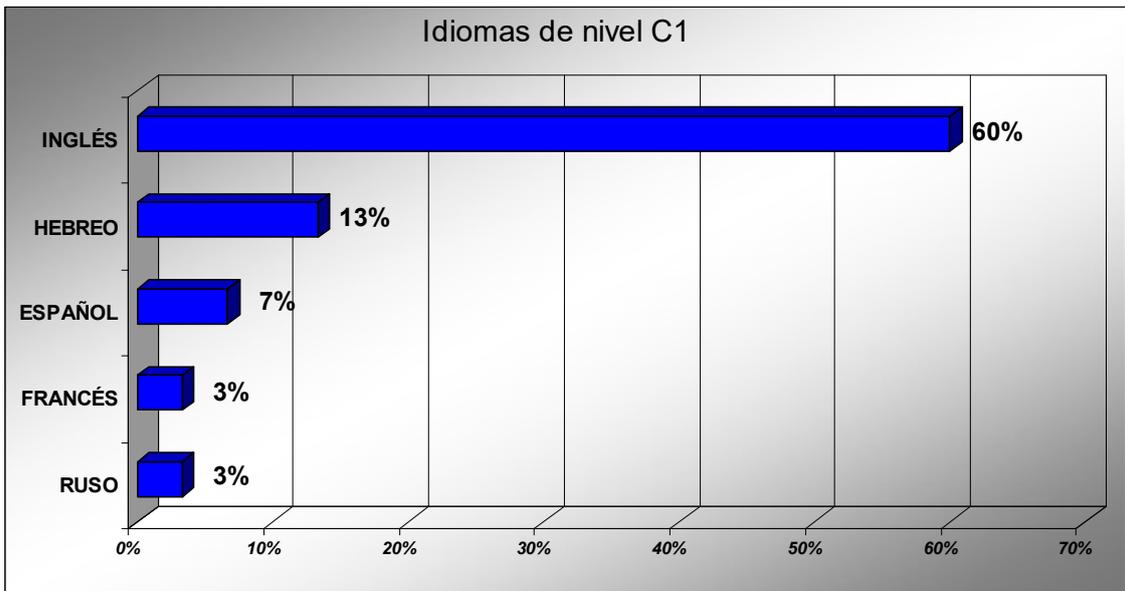


Gráfico 14. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre los idiomas que ha estudiado con grado de dominio nivel C1.

Por último, el gráfico inferior muestra las lenguas que conocen o están estudiando, independientemente del nivel que tengan los alumnos.

En este caso, la supremacía del inglés es considerable en un 73%, al que le sigue el 17% de estudiantes de francés, 13% de hebreo, 10% de alemán y ruso, 7% de italiano y 3% de portugués, chino y rumano.

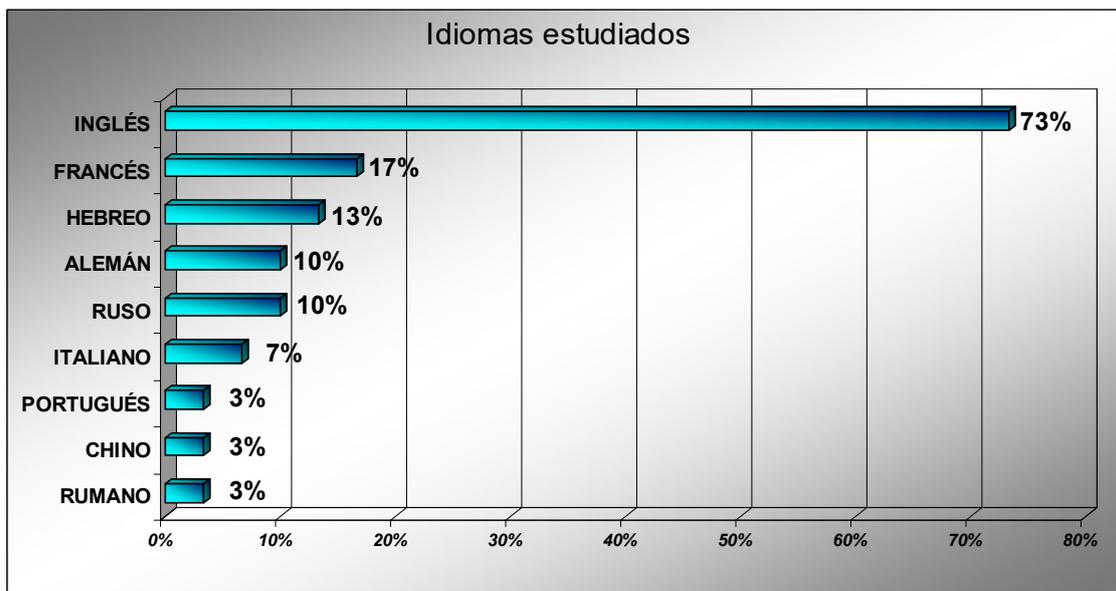


Gráfico 15. Recopilatorio de los idiomas estudiados por el alumnado.

En cuanto a los **idiomas de uso frecuente** (ítem DP10), se les ha preguntado por la lengua que suelen utilizar con los amigos. En neta supremacía sobresale el hebreo, con un 92% de las respuestas. Sin embargo, esta lengua no tiene la exclusividad, ya que muchos de los encuestados señalaban que utilizaban también otros idiomas. Por ejemplo, el 20% utilizaba el inglés, el 12% el árabe, con igual porcentaje que el español, y un 4% el francés. Por lo que dentro de Israel existen esas comunidades juveniles en las que los estudiantes pueden hablar otro idioma cotidianamente además del hebreo.

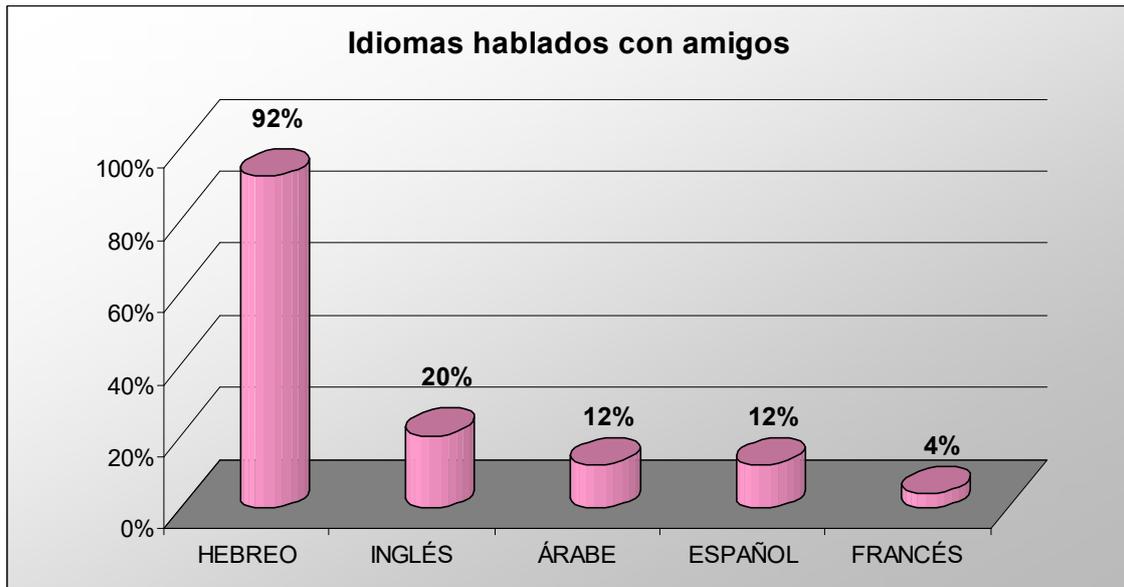


Gráfico 16. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre los idiomas que habla con los amigos.

Los datos relativos a esta pregunta encuentran su reflejo tanto en los relacionados con la referencia cultural como los aportados por el idioma en el que se sienten nativos, dado que normalmente el idioma usado en familia es la lengua en la que se suelen sentir nativos. Sin embargo, en este caso, el porcentaje de hebreo en familia disminuye (71% frente al 87% de estudiantes que se sienten nativos) para dejar paso a otros idiomas ya mencionados por la procedencia del padre o la madre. En este caso en familia se hablan también otros idiomas como el árabe en un 13% de los casos, el español y el ruso en igual medida representando el 8%, y el francés y el rumano hablado por el 4%.

Por tanto, si se comparan ambos gráficos, es decir, el quince con el dieciséis, referidos a los idiomas hablados con los amigos y los hablados en familia, en ambos persiste la supremacía del hebreo, acompañada de forma minoritaria por el árabe, el español y el francés. Sin embargo, el inglés resulta una lengua muy usada entre los amigos, pero no en casa, a pesar de que los estudiantes consigan un nivel elevado de este idioma, dado que el 60% de ellos considera tener un nivel lingüístico equivalente al C1.

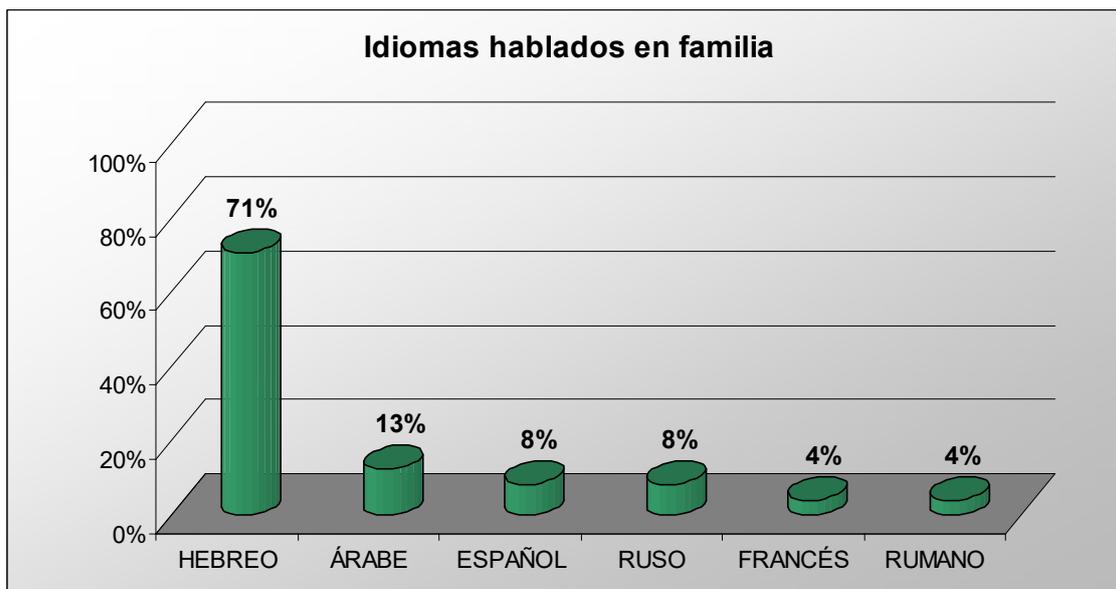


Gráfico 17. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre idiomas que habla en familia.

Por último, este bloque de datos personales se cierra con el número de años que **estudian español** (ítem DP11). También en este caso coinciden tanto porcentajes como número de representantes, dado que en la experiencia práctica hay dos niveles de lengua: uno más débil, correspondiente a los niveles A1-A2, cuyos alumnos estudian español desde hace un año; mientras que el otro posee un B1-B2, con dos años de estudio como mínimo. Solo un 5% lleva 4 años y el otro 5% más de cuatro años.

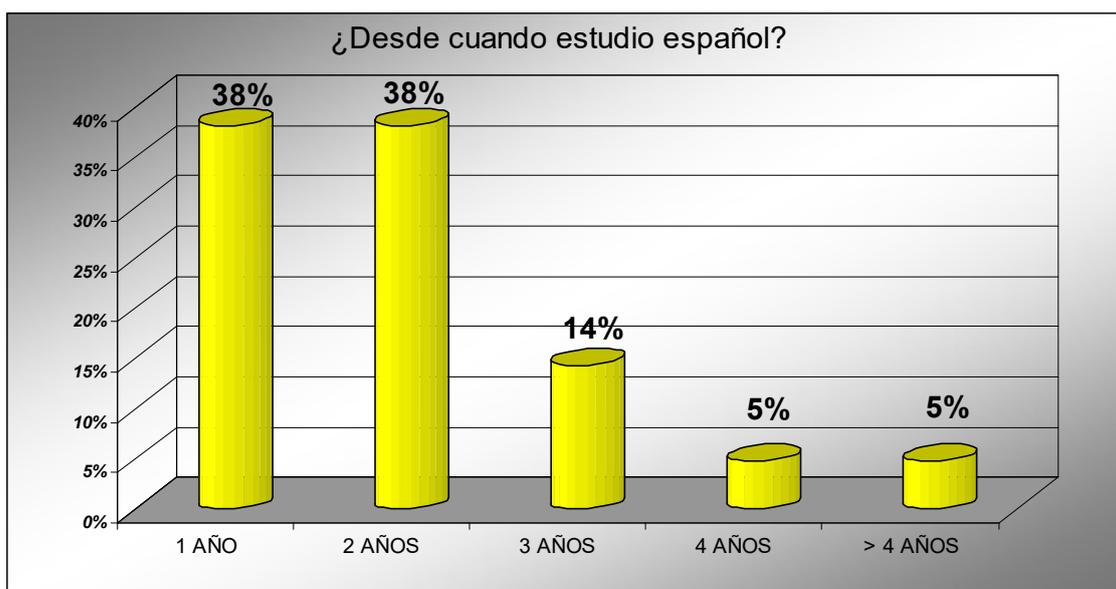


Gráfico 18. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre número de años dedicados al estudio del español.

7.2.1.2. Situaciones comunicativas

Terminado el análisis de los datos personales proporcionados por los estudiantes, se puede comenzar con los resultados obtenidos en el primer bloque de respuestas abiertas, es decir, en el bloque destinado a las situaciones comunicativas.

Las preguntas del test fueron planteadas en dos idiomas, tanto en inglés como en español, para facilitar su comprensión. Además, se les permitió que contestaran en la lengua en la que se sintieran más cómodos para que las respuestas tuvieran el máximo de naturalidad. La respuesta fue satisfactoria en la mayoría de estudiantes, dado que el 87% de los encuestados escribió en hebreo y el resto en inglés, francés y árabe.

A la hora de valorar estas contestaciones, se ha procedido a realizarlo a través del método cualitativo, dado su carácter de respuestas abiertas, ya que es el método más adecuado, puesto que se trata de conocer la forma de expresarse del alumnado respecto a ciertas situaciones.

De este modo, centrándonos en el **bloque de preguntas relacionadas con las situaciones comunicativas**, se ha podido observar que en la **primera pregunta o situación** (*Le pide a su amiga María, que vive junto a Correos, que le recoja un paquete*) las respuestas con las fórmulas utilizadas por los nativos hebreos son bastante heterogéneas³⁴. La mayoría utiliza un equivalente al "por favor ¿puedes traerme?" (con "por favor" puesto al principio o al final de la frase) sin introducir más explicaciones. Algunos usan también "¿me traerías?". Una minoría usa el imperativo "tráeme, por favor". La mayoría elude el hecho de que la amiga viva cerca de Correos; sin embargo, dos de los encuestados hacen alusión a este hecho para pedir el favor y se lo recuerdan directamente a la amiga ("tú que vives cerca de Correos"). Igualmente, resulta relevante, entre la diversidad de las respuestas, que algunos de ellos comienzan la petición atenuándola a través de la pregunta "¿cómo estás hoy?" para no ir directamente al grano o introduciendo "hola, guapa" o "buenos días, guapa". También hay un par de respuestas en las que la atenuación viene de la mano de la expresión "by any chance" o "Is there any way", es decir, "por casualidad" o "hay algún modo", para quitar peso a lo que se ha pedido. Otra particularidad es que no todos anticipan las gracias, solo un reducido número. Algunos lo hacen incluso introduciendo la compensación que les

³⁴ En este apartado se ha preferido generalmente introducir directamente la frase ya traducida, aunque en algunos casos particulares se propondrá el original para después explicar cómo se ha interpretado.

harán a cambio si les hacen el favor (por ejemplo, un café a cambio). A pesar de estas variables, la predominante es la más directa, es decir, la primera opción: "María, ¿puedes recogerme un paquete de Correos, por favor?".

En la **segunda situación comunicativa** (*Un buen amigo suyo tiene que comprar muebles para su nueva casa. Usted cree que unos muebles rústicos le quedarían muy bien y quiere aconsejar a su amigo que los compre*), las respuestas son un poco menos heterogéneas. Entre las respuestas encontradas, priman las que comienzan por "pienso que...", "creo que", "en mi opinión..." o equivalentes. También hay quienes dicen "mira" o "escucha" sin más preámbulos. Otros, introducen la conversación dando un pequeño rodeo, es decir, diciendo que han visto unos muebles que son maravillosos para aconsejar a continuación. Solo en una encuesta han preguntado primero "¿te puedo dar un consejo?".

Para aconsejar la compra, habitualmente las respuestas son muy directas: la mayoría utiliza el imperativo "cómpratelos"; en segundo lugar, otros utilizan, la perífrasis verbal "tienes que..." o "te sugiero que", el verbo deber, pero en condicional "deberías". Sin embargo, pocos han utilizado el condicional poniéndose en el lugar del otro para generar empatía: "yo me los compraría". Al igual que "¿por qué no te los compras?" o "quizás valga la pena considerarlo" ofreciéndolo como posible opción que debería plantearse el interlocutor. Sintetizando, en esta situación comunicativa priman como respuestas "en mi opinión" o equivalentes, seguidas a continuación de "deberías" para ofrecer el consejo.

En la **tercera situación comunicativa** (*Su madre va a salir a por el pan y usted aprovecha para encargarle que le compre el periódico*), se dirigen directamente a su madre y prioritariamente utilizan el imperativo "compra/cómprame", con "por favor" al inicio o final de la frase. La segunda fórmula más utilizada es usando el verbo poder "¿puedes comprarme?", al igual que también se utiliza "podrías traerme", pero en menor medida. Al igual que otros añaden al imperativo "ya que sales", justificando su petición para dulcificarla. Solo una persona anticipa las gracias a su madre.

La **cuarta situación comunicativa** (*Tras una cena muy agradable en casa de unos amigos, se dispone a marcharse y a despedirse de ellos*) para despedirse y agradecer la cena no suelen abundar los cumplidos como en otras culturas. Entre las variables se encuentran alusiones a la cena con "fue muy agradable", "deliciosa",

"sabrosa" o "excelente"; o a la noche, con "muy agradable" o "divertida". La mayoría cierra con "me tengo que ir", "me siento un poco cansado" o simplemente "adiós", "nos vemos" o "seguimos en contacto" y algunos pocos dicen "hay que repetir pronto" o "la próxima vez en mi casa"; mientras que "gracias" o "muchas gracias", viene utilizado en menos de la mitad de los casos. De estas respuestas, merece la pena subrayar que en comparación con otras culturas, suelen ser pocos en adulaciones.

La **quinta situación comunicativa** (*Su hermana necesita comprar un coche y a usted el "Renault Clio" le gusta mucho para ella. Decide aconsejarle que se lo compre*) resulta muy parecida a la número dos. Expresa una situación en la que tienen que aconsejar, aunque la diferencia estriba en que la anterior se trataba de un amigo y en esta es un familiar: la hermana. En este caso los alumnos utilizan la expresión con el condicional "sería mejor que..." o el equivalente "te aconsejaría que" o "¿por qué no...?" Otros eligen "si yo tuviera que comprarme un coche..." con el subjuntivo y sin sugerir directamente que se lo compre. En cambio, otros señalan directamente "deberías..." o el imperativo "cómprate este coche". Los más directos señalan simplemente que "es el mejor coche para ella".

Entre las justificaciones que aportan para que la hermana se decida a comprar lo sugerido algunos aluden al precio económico del coche o que consuma poco; el tamaño, la conducción ligera y que sea fácil de reparar si se rompe son otros de los factores mencionados, aunque en menor medida. En otros casos no aportan ninguna justificación, sino que simplemente ellos se lo comprarían o que "es el coche adecuado para ti" o "es justo lo que tú estás buscando".

Precisamente esta última expresión es la más utilizada por los alumnos para aconsejar el coche a su hermana. Es decir, utilizan la empatía para identificarse con la persona a la que le están aconsejando que compre el coche, por eso a pesar de que usen muy frecuentemente "deberías...", la expresión "yo me compraría" también es muy usada por la mayoría del alumnado.

En cuanto a las justificaciones, el bajo consumo es uno de los factores en los que más insisten, sobre todo porque se trata de gente joven que deberá hacer cuentas con el consumo de la gasolina. En este sentido cabe insertar algunas apreciaciones realizadas por el alumnado, el cual comentaba que a pesar del precio alto de la gasolina, el parque móvil de Israel es bastante grande. Al ser un país pequeño, las distancias no son muy

largas y la gente se mueve muy frecuentemente entre Jerusalén y Tel Aviv, así como a lo largo de la costa, repercutiendo en el considerable tráfico los fines de semana y la incidencia en el consumo de gasolina. Las comunicaciones entre ambas ciudades son bastante intensas y el servicio de autobuses o *sheruts* es frecuente. No ocurre de igual modo con el tren, que se utiliza relativamente poco.

En la **sexta situación comunicativa** (*Está tomando café en casa de su amiga Rosa y aprovecha que ella va a la cocina un momento para pedirle que le traiga azúcar*) la forma más utilizada es "¿puedes traerme el azúcar?", normalmente seguido de "por favor", pero no siempre. Después los alumnos suelen utilizar el imperativo "tráeme el azúcar". Dos de ellos introducen primero la situación para justificar la petición con "le falta azúcar a mi café", de forma bastante directa, o "me gusta el café con más azúcar". Dos estudiantes recurren como en la primera situación a expresiones como "by any chance", con el significado de "por casualidad...", y solo uno a "maybe" traducido con "quizás podrías". Dar las "gracias" de forma anticipada ha sido utilizado solo por una persona. Mientras que pocos de ellos han renunciado a "por favor".

La invitación a una barbacoa es la excusa de la **situación comunicativa número siete** (*A usted se le ha ocurrido organizar una barbacoa este fin de semana y llama a dos buenos amigos suyos para invitarles a que vengan*), en la que los jóvenes prefieren comenzar explicando que están preparando una barbacoa y directamente decir que están invitando con expresiones como "estás invitado" (la más frecuente) dando detalles de cómo será la fiesta o insistiendo en que estarán contentos de que vayas. De igual modo, prefieren utilizar el imperativo "ven" o la perífrasis de obligación "tienes que venir" o la expresión "no hagas otros planes". En menor medida utilizan expresiones en las que se les pregunta si les apetece venir como: "¿vienes?", "¿te apuntas?", "¿te gustaría venir?" o "¿vendrás?" porque dan por descontado que vendrán o porque no hace falta confirmar la asistencia. Por último, merece la pena indicar que uno de los encuestados recurre casi a la amenaza diciendo "no lo olvidaré si no vienes", aunque puede ser considerado como una muestra de afecto, dado que le importa el hecho de que no asista a su fiesta.

La **situación comunicativa número ocho** (*Su amigo Paco se ha comprado un traje que a usted le gusta mucho y quiere decírselo*) se presenta en forma de cumplido a un amigo. En este caso se trata de ver como los jóvenes israelíes dan su opinión estética a un amigo. Por tanto, la mayoría recurre a una expresión exclamativa donde

directamente dicen "te queda muy bien" o "te queda genial". Incluso uno exclama "¡pareces más joven!" otorgándole un piropo. Le siguen "me gusta mucho tu traje" o "es muy bonito". A partir de ahí, se encuentran otras expresiones como "adoro el traje que llevas" o formas de empatía como "tendría que comprarme yo uno igual" y sobre todo "¿dónde te lo has comprado?", para indicar que realmente les gusta, porque ellos también lo comprarían igual. Las interjecciones como "Wow" (traducida con ¡guau! en español) vienen introducidas para intensificar el comentario. Solo dos personas usan "felicidades" y "enjoy it" (traducido como "que lo disfrutes").

Por último, en la **situación comunicativa número nueve** (*Decide organizar este domingo una comida en casa y llama a su familia para que acudan*) la invitación se realiza a otros miembros de la familia, por lo que los alumnos privilegian casi unánimemente el imperativo: "ven" o "venid", seguido de "¿vendrás, verdad?". Las fórmulas en las que se les pregunta si les viene bien o si pueden venir, se producen en segundo lugar, es decir, son usadas menos frecuentemente: "¿quieres venir?", "¿puedes venir?" o "¿te viene bien?". Una encuestada les recuerda que no traigan nada de comer, mientras que otra le dice lo que tienen que traer: "ensaladas", como algo típico de la cultura israelí. Lo que sí predomina es el llamar al padre o la madre para invitarla y extender la invitación al resto de la familia³⁵ (incluso en una de las respuestas le recuerda que se lo diga también a sus hijos y nietos, que serían hermanos y sobrinos del encuestado).

7.2.1.3. Cultura propia y cortesía

En cuanto al **segundo bloque** de respuestas abiertas, el específico de la cortesía, se puede apreciar que en la **primera pregunta** (10 del cuestionario), cuando se les pregunta por lo que entienden por cortesía, merece la pena presentar el elenco de algunas de sus definiciones para después extraer los conceptos más interesantes³⁶:

³⁵ Las comidas familiares son usuales en las familias tradicionales judías, quienes se reúnen cada sábado para celebrar el *shabat* o *sabbat*, el cual significa "sábado" en el judaísmo y, por tanto, día de reposo y sagrado para esta religión.

³⁶ De esta muestra se han eludido las que eran repetitivas, por ser poco relevantes, al igual que las que no responden a la pregunta en cuestión.

Tabla 9.

Definiciones de cortesía aportadas por los alumnos.

¿QUÉ ES PARA TI LA CORTESÍA?
1. <i>"Cuando la gente se comporta bien con las personas mayores en los lugares públicos, cuando no es grosera, no empuja, no grita, no le hace trampas a los otros. Y sobre todo, saludar por las mañanas los unos a los otros es una cosa básica".</i>
2. <i>"Cuando una persona habla de una manera agradable y placentera. Cuando usamos palabras como por favor o gracias. Cuando pedimos algo de una manera agradable. Cuando utilizamos el tacto y tenemos en cuenta los sentimientos de los demás".</i>
3. <i>"Ser cortés, diciendo palabras amables y sonriendo a la gente que no se conoce; siendo amable, incluso con la gente que no puede ayudarte".</i>
4. <i>"Cuando eres respetuoso con otra persona y le das su propio espacio. Responder a la gente, sobre todo si no está cerca de ti".</i>
5. <i>"Pedir las cosas de una manera respetable, ofrecer ayuda a las personas cuando sea necesario, no ser grosero o impertinente".</i>
6. <i>"La cortesía es una cosa esencial entre gente que no se conoce. Cuando le pregunto algo a mi familia y amigos soy educado, pero no tengo que serlo todo el tiempo. La cortesía se refleja también en tus obras".</i>
7. <i>"La cortesía es necesaria para que la gente a mi alrededor sea agradable. Para ello es muy importante ser educado y que los otros también sean educados pero es poco común en Israel".</i>
8. <i>"Siempre tenemos que ser amables con la gente, ya que así abrimos nuestro corazón a la gente. Por ejemplo, con un saludo cuando nos encontramos y decir adiós cuando tenemos que irnos".</i>
9. <i>"Es el modo en el que tu deberías comportarte en una sociedad que no conoces".</i>
10. <i>"Es muy importante pero está culturalmente basada. Mucha gente dirá que los israelíes son descarados o impertinentes. Pero yo pienso que no son así".</i>
11. <i>"Cortesía es igual a tolerancia, es decir, ayudarse los unos a los otros. Muchas cosas las cuales son difíciles de encontrar en nuestro país".</i>
12. <i>"Es una forma de comportamiento que cambia de acuerdo con la cultura en la que vives".</i>
13. <i>"Para mí es siempre ser educado y respetuoso con la gente. Es importante ser correcto con la gente especialmente con la gente que no te conoce, porque yo tengo que tratar a la gente de igual modo en la que yo quiero ser tratado".</i>
14. <i>"Ser capaz de comprender cómo quiere mi interlocutor que yo reaccione a sus gestos".</i>

15. <i>"Es la forma en la que uno trata a sus amigos, a su sociedad, su forma de hablar y de respetar a la gente que está a su alrededor".</i>
--

16. <i>"Es hablar de forma respetuosa. También hacer gestos como ceder tu asiento a una persona mayor en el autobús".</i>

17. <i>"Se trata de saber cómo actuar y hablar con la gente".</i>

Por tanto, a partir de las frases seleccionadas, se puede decir que por un lado asocian "cortesía" con "educación" o "ser educados", dado que piensan que ser cortés es no ser grosero, no empujar, no gritar, e incluso no hacer trampas (puede que en el juego o en la vida en general, visto que no viene especificado). Pero para la mayoría se trata de saludar y responder al saludo, así como dar las gracias o pedir las cosas por favor.

Por otro lado, la identifican con "ser amable" y sentir empatía hacia los demás, aludiendo a factores como ser respetuoso, ceder el asiento a una persona mayor cuando vas en autobús o ayudar a las personas aunque no las conozcas, o no vayas a recibir nada a cambio. Algunos aluden a la cortesía como un fenómeno no meramente lingüístico, sino en el que se tiene que tener en cuenta de igual modo las obras que se realizan.

Al igual que resulta relevante que mientras unos hablan de ella como algo personal, otros la ubican en algo social y determinado culturalmente. Incluso alguno de ellos ya menciona directamente a la sociedad israelí para defenderla de las críticas de ser poco cortés.

En cuanto a los ejemplos que se solicitan en la **pregunta 11** (*¿Puede dar ejemplos reales donde ve usted cortesía?*), a continuación se presentan algunos de ellos por orden de reiteración, es decir, según el número de veces señalado por los alumnos. En primer lugar, para el alumnado israelí lo más importante es saludar o decir palabras como "gracias" o "adiós". Sobre todo en los lugares en los que se trata con el público, como, por ejemplo, con el camarero en un bar. A partir de ahí, mencionan otros aspectos, como ofrecer ayuda aunque no se conozca a la persona que la está pidiendo; ceder el asiento en el autobús a una persona mayor; respetar la cola en el supermercado, adelantar a otro vehículo solo cuando sea necesario; disculparse si se tropieza con alguien en la calle; acompañar a un chico discapacitado si necesita ayuda. Sin embargo, muchos de ellos no entendieron la pregunta y detallaron los lugares donde según ellos

se produce cortesía (universidad, bar, tiendas...), pero sin especificar las situaciones concretas.

En este apartado, merece la pena extraer algunas de las respuestas aportadas por los estudiantes en las que critican la falta de cortesía en Israel. Por ejemplo, uno de ellos especifica: "Como yo dije, es raro en Israel; pero en general se produce cortesía cuando tú esperas a un amigo, cuando alguien te da algo, cuando dices buenos días en el lugar de trabajo". Otro estudiante, para apoyar la tesis anterior, señala las diferencias con otra cultura: "No veo cortesía entre la gente cuando salgo fuera. Yo veo cortesía en sociedades en las que se respetan ellos mismos, cuando se tratan los unos a los otros o cuando los camareros en los restaurantes se dirigen a ti de forma educada". Por último, un estudiante realiza un comentario similar al anterior comentando: "La familia de mi novio es de origen ruso y ellos siempre te saludan. Sin embargo, yo no veo suficiente gente educada aquí fuera".

En cuanto a la **pregunta 12**, en la que se les pregunta para qué cree que sirve la cortesía, prevalecen varias ideas, entre ellas tres: la cortesía como sinónimo de expresión de respeto entre la gente, sirve para mantener una atmósfera relajada y agradable entre la gente y se utiliza para obtener lo que se quiere. Le siguen opciones como es una manera de hablar o de comunicarse con los otros y vale para saber cómo comportarse y depende de la cultura en la que te encuentres y las normas que imperen en esa sociedad. Sin embargo, uno de los estudiantes puntualiza que "la cortesía predispone a la gente a hacer cosas que en realidad no quería hacer". Además, otro estudiante matiza que "siente que es cortés porque tiene que seguir las reglas y convenciones de la sociedad en la que vive".

En lo que respecta a la **pregunta 13**, si usan la cortesía entre los miembros de su familia, la respuesta está bastante dividida, como se observa en el gráfico inferior.

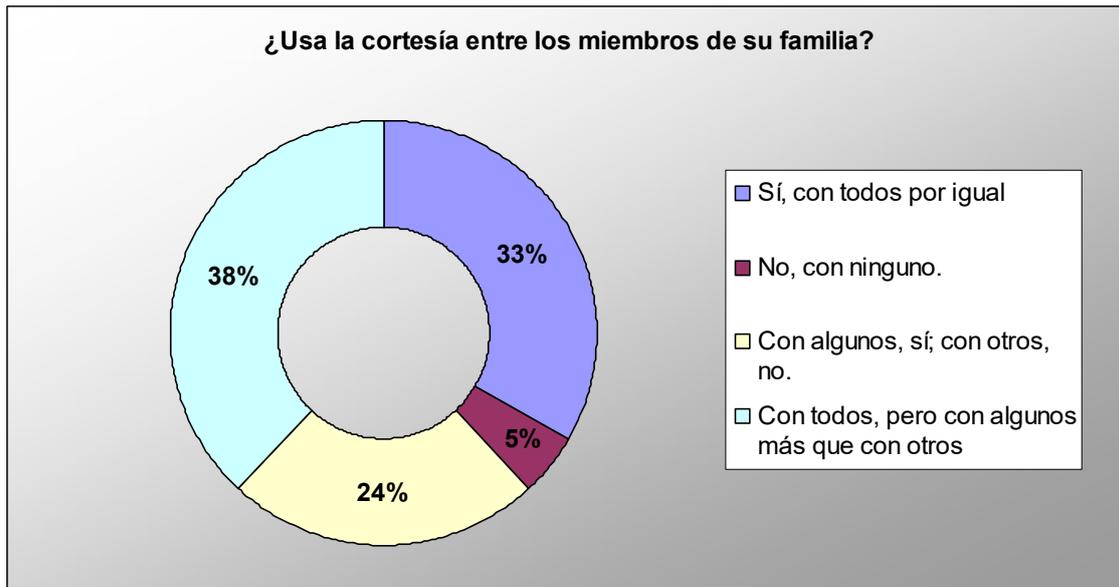


Gráfico 19. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre el uso de la cortesía entre los miembros de su familia.

Por tanto, priman los que utilizan con todos la cortesía, aunque más con algunos miembros de la familia, a los que por un motivo u otro se les debe más respeto o un trato más deferente. En ese sentido, cuando se les invitaba a explicar con cuál de ellos eran más corteses, uno de los encuestados matizaba que era más cortés con las personas más ancianas de la familia; aunque la mayoría marcaba a los tíos en primer lugar, seguidos del padre, abuelos y, un poco más por debajo, a la madre. A continuación se encontraban otros miembros de la familia, como los primos o los suegros. Al final quedaban el cónyuge o novio y, siendo los últimos, los hermanos.

Sin embargo, merece la pena apuntar que este elenco resulta revelador, porque en otra cultura podría haberse quedado invariable o que hubiera cambiado por completo. Muchos de los alumnos indican que no se trata de ser cortés porque se utilice un lenguaje particular o deferente, sino al hecho de ser más amable con ellos y deberles más respeto. En este caso, introducen como ejemplo a los abuelos, a los que según ellos no se les puede negar nada y siempre tienes que ser amable.

En muchos casos, por tanto, se confunde cortesía con amabilidad. Dado que ayudan a su madre con las bolsas cuando trae la compra a casa, por ejemplo; o preguntan a su padre si le apetece comer algo cuando van a preparar la cena. Al igual que señalan que siempre dicen "gracias" o "por favor", simplificando en gran medida el objeto de análisis.

También comentan que particularmente son más corteses con sus padres porque hay veces que necesitan algo, como pedirles dinero, y esa les resulta una buena fórmula.

En lo que concierne a la **pregunta 14**, si usa la cortesía con los amigos, los alumnos han contestado en el 67% de los casos que SÍ la utiliza, frente al 14% que contesta que NO, y el 19% que depende de los casos. En cuanto a las explicaciones ofrecidas, los alumnos señalan que aunque se trate de amigos, uno debe ser cortés cuando está con ellos, pero siempre con un trato menos formal que en otros contextos. Uno de ellos insiste en que con los amigos prefiere no ser grosero para no molestarles. De igual modo insisten en que existe un respeto hacia ellos y por eso intentan ser corteses; por ejemplo, en una conversación, escuchándose el uno al otro y permitiendo que la otra persona pueda dar su opinión sin ningún tipo de problema.

Por último, comentan que son corteses con sus amigos porque se comportan con ellos de una forma adecuada y agradable. Para ellos no es tan importante que se diga siempre "gracias", puesto que eso no te hace ser descortés. Aunque precisamente en este sentido, no todos han contestado en los mismos términos, dado que muchos han insistido en lo importante que es decir "gracias" o "por favor". Por tanto, habría sido interesante profundizar en este sentido sobre si para ellos es importante o no "dar las gracias" para considerar a una persona cortés o no.

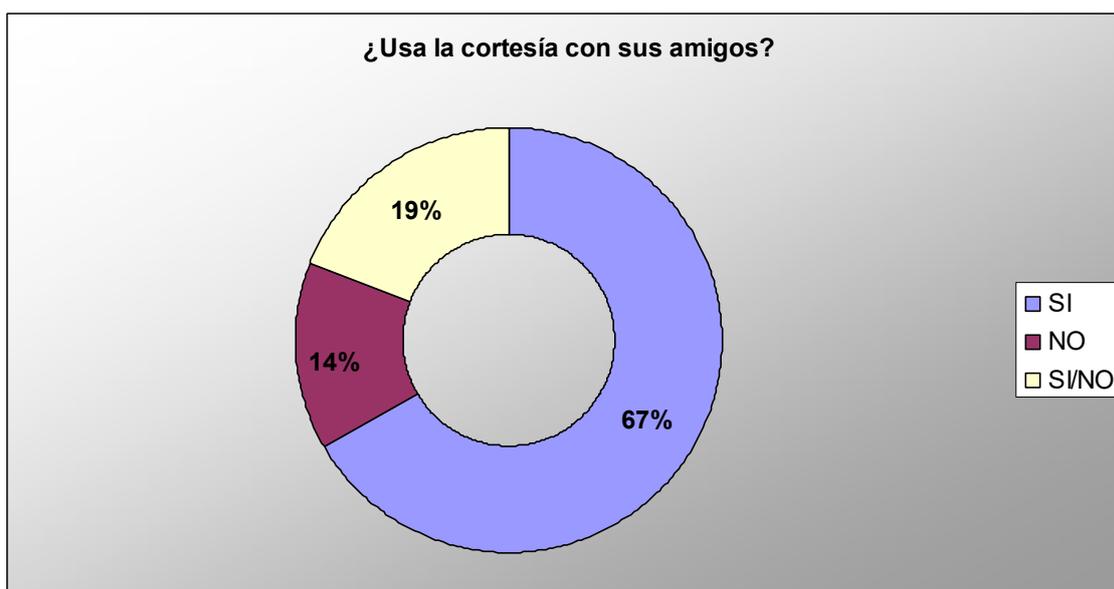


Gráfico 20. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre el uso de la cortesía con sus amigos.

7.2.1.4. Opinión sobre los españoles

A la hora de analizar **el tercer bloque**, en el que revelan su opinión sobre los españoles, prevalecen las respuestas mixtas, es decir, las que se contestan marcando una casilla entre las ofertadas, pero que además, la respuesta viene justificada a través de un comentario. Por tanto se ha organizado la información a partir de los porcentajes, a partir de los cuales se ha confeccionado el gráfico, pero a estos se les ha sumado la información proporcionada por las opiniones de los estudiantes.

Por tanto, en **la primera pregunta** (15 en el cuestionario) de este bloque, en la que se les ha preguntado cómo se podría caracterizar el comportamiento en general del español, la mayoría de los estudiantes ha contestado que los considera "sociables, más orientados a la comunidad, es decir, prefiriendo las relaciones sociales o compartiendo vivencias" con un 81%, por tanto, con una amplia mayoría. Sin embargo, la segunda y tercera opción también han sido representadas, la segunda con un 14% de las respuestas, y la tercera con un 5%.

Cuando se les pregunta por qué han indicado la opción B, es decir, la que califica a los españoles como personas sociables, algunos de ellos han señalado que creen que "los españoles son buena gente y de buen corazón, aunque yo realmente no conozco muy bien a ninguno". Otros definen su comportamiento como positivo, que atrae a la gente para que sea más cercana en la conversación; son abiertos, no son tímidos y hacen que te sientas a gusto; están muy bien orientados hacia su comunidad, es decir, que para ellos la comunidad es muy importante, por eso la gente suele salir a tomar algo y pasear juntos; suelen ser personas felices, agradables, y enérgicas, además de muy sociables y cálidos. Incluso uno se atreve a decir que "son como los israelíes: sociables, aunque no muy corteses. La cortesía no es su fuerte, porque para ellos lo primero es ser amistosos".

Por otro lado, quienes han definido al español como una persona individualista, más orientado a su privacidad/terreno, es decir, que prefiere que no se intervenga en sus asuntos privados, señalan que a pesar de no conocer bien a ningún español, creen que son como los europeos; que son más individualistas. De igual modo, otro encuestado que ha vivido en España, piensa que solo los del sur de España se parecen más a los israelíes, el resto es menos sociable.

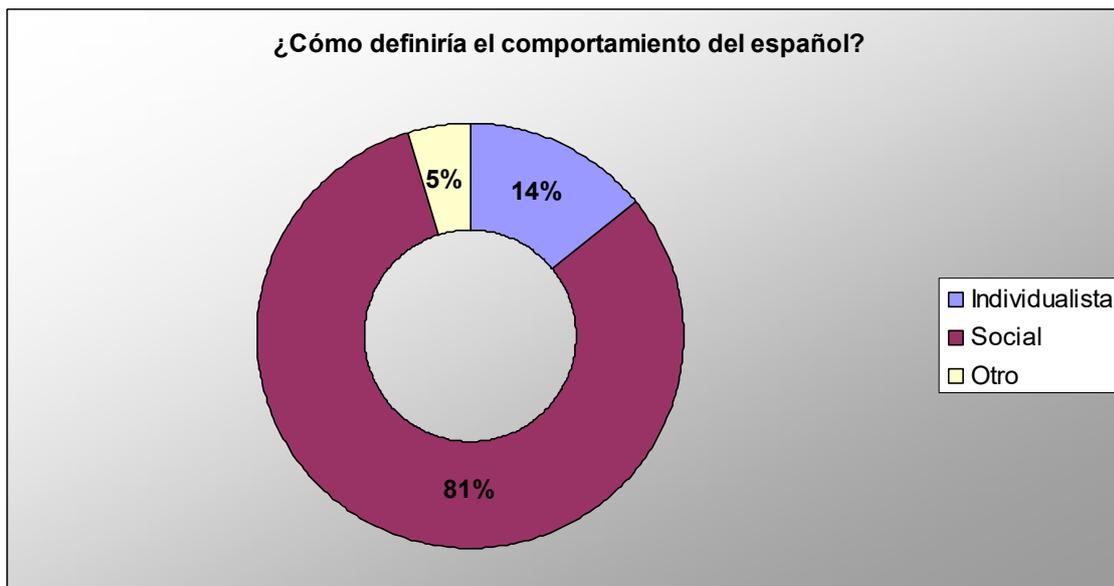


Gráfico 21. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la opinión acerca del comportamiento del español.

En la **pregunta 16**, cuando se les cuestiona sobre su modo de comunicarse con los demás, en su mayoría consideran a los españoles frontales y directos (75%) porque según ellos son directos y hablan de forma sencilla; tienen carácter mediterráneo, abierto y sin inhibiciones; dicen las cosas con entusiasmo; además, mantienen siempre el contacto visual y no están constantemente mirando el reloj mientras conversan; por último, los españoles son honestos y sinceros, intentan siempre no herirte, pero no tienen miedo de decir la verdad y eso puede hacer daño.

Mientras que la minoría (25%) opina que son indirectos y ambiguos, y lo hacen porque según ellos, a veces, no dicen explícitamente lo que quieren decir, sino que prefieren sugerir las cosas. Además, inciden en que el lenguaje que utilizan es mucho menos directo que el israelí, es decir, que las frases son más elaboradas y, por tanto, dan pie a mayor ambigüedad.

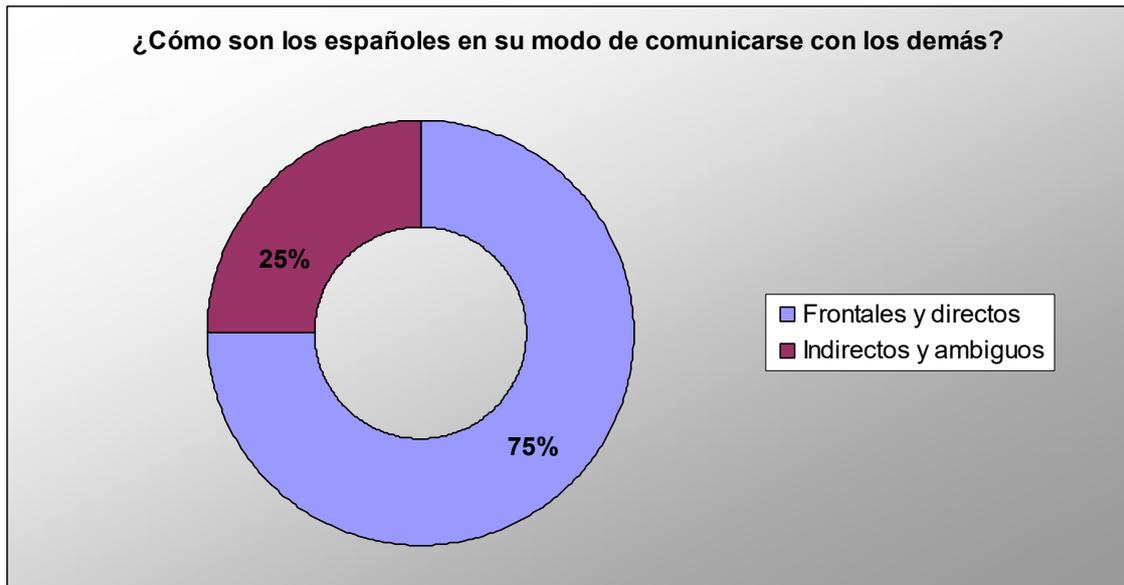


Gráfico 22. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre qué opinión tienen acerca del modo de comunicarse de los españoles.

En la **pregunta 17**, interrogados sobre cómo creen que se podría caracterizar el comportamiento del español en las conversaciones cotidianas entre conocidos, señalan que sobre todo mantienen viva la conversación (58%) porque son amables, sociables y les gusta hablar con la gente porque se interesan por las personas que tienen cerca; hablan con los individuos sin segundas intenciones, simplemente porque les gusta hablar; son muy abiertos y de buen corazón, y esto se nota en las conversaciones diarias; porque aportan argumentos en la charla y se interesan por nuestra vida privada; otro insiste en que no conoce a ninguno personalmente, pero en la televisión parece que hablan mucho y mantienen viva la charla, al igual que hacen que uno se sienta a su aire.

Sin embargo, un 26% de los alumnos opina que les gusta entablar conversaciones simplemente porque "les gusta hablar mucho"; incluso uno detalla que cuando estuvo en España, vio cómo desconocidos con cualquier pretexto empezaban una conversación en la calle. Le sigue el 11%, quienes han marcado que son respetuosos porque "generalmente se respetan los unos a los otros y son educados, aunque haya lugares donde se comporten de forma menos adecuada". El 5% que ha indicado "otros" apuntando que se trata "de una conversación de atmósfera relajada y muy informal".

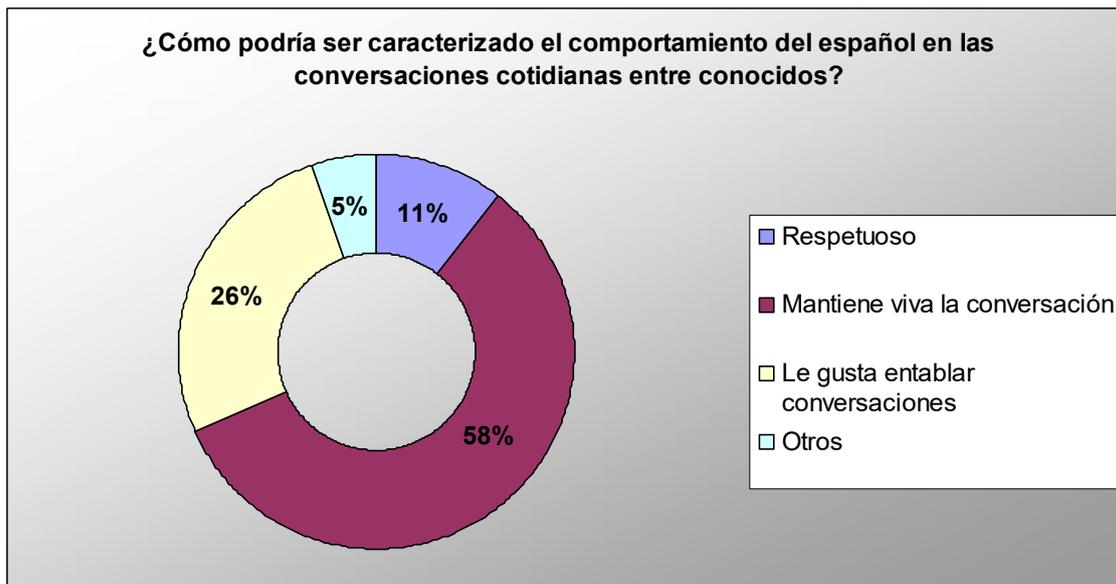


Gráfico 23. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la opinión acerca del comportamiento del español en las conversaciones cotidianas.

La **pregunta 18** (*¿Los españoles respetan los turnos de habla en las conversaciones cotidianas con conocidos o amigos?*) registra una amplia mayoría del SÍ (71%), es decir, que según ellos los españoles respetan los turnos de habla en las conversaciones cotidianas con conocidos y amigos. Mientras que solo un 29% apoya el NO.



Gráfico 24. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre si respetan los turnos de habla en conversaciones cotidianas.

En la anterior pregunta no venía justificada la respuesta, pero está directamente relacionada con las dos siguientes, es decir, con las preguntas 19 y 20.

En concreto en la **cuestión 19**, cuando se les pregunta por las interrupciones, que en realidad sería si no respetan los turnos de habla e intervienen antes de lo previsto, señalan que SÍ un 61% lo que equivaldría al opuesto de la pregunta anterior, es decir, al NO de la pregunta precedente, que solo había recabado un 33%. Por tanto, cabe señalar que posiblemente no hayan entendido alguna de las dos preguntas.

En esta cuestión, el 6% afirma que "depende del objeto de la conversación".

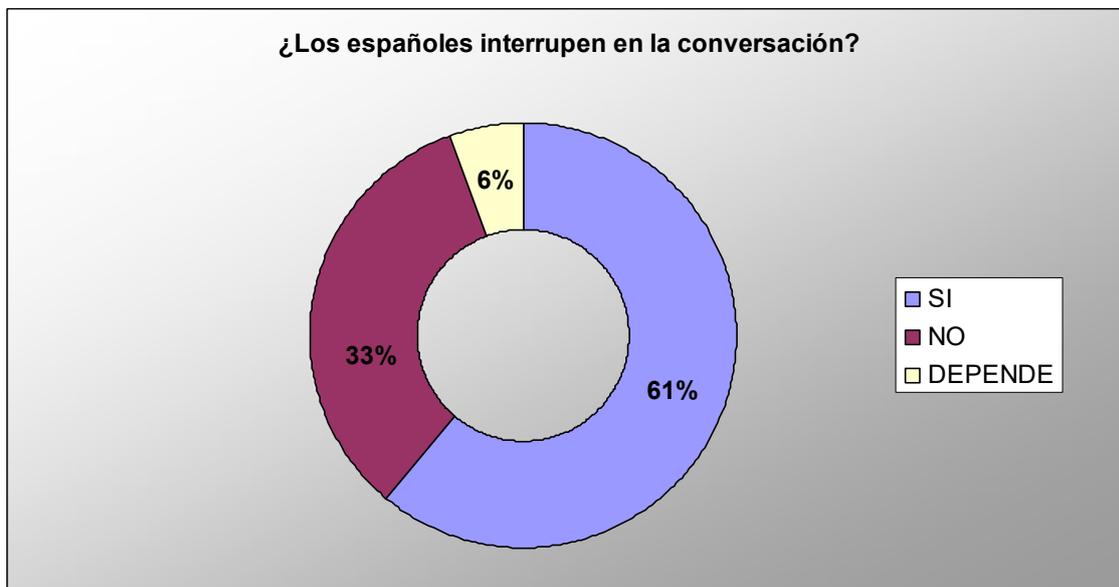


Gráfico 25. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre si hay interrupciones.

Cuando tienen que expresar su opinión sobre las interrupciones, en la **pregunta 20**, la mayoría no se lo piensa cuando dice que "son normales" y "que muestran que estás interesado en la conversación y en la gente"; confirman además que se realizan en contextos informales y "entre amigos", aunque insisten en que "no siempre son agradables, dado que depende de cuándo y con quién se esté hablando". Entre los comentarios que destacan: "creo que son poco correctas, pero desgraciadamente en Israel todo el mundo lo hace"; "los españoles son más educados que los israelíes, porque, cuando interrumpen, generalmente lo hacen porque son vivaces y activos".

Además, comentan que "depende de la conversación, porque normalmente molesta que te interrumpan, pero hay veces en las que para mí es necesario porque

tengo urgencia por contar lo que voy a decir". Otro encuestado señala que "a veces es útil que te interrumpan, pero otras es molesto porque no se puede decir lo que se quiere a la perfección"; al igual que reconocen que lo hacen frecuentemente.

Por último, merece la pena incluir el comentario de un estudiante quien explica que "no se trata de ser grosero, sino simplemente una forma de ser, por eso es necesario que se comprendan el uno al otro (refiriéndose a los interlocutores)".

En la **pregunta 21** se alude a las relaciones entre conocidos y amigos en España, y sobre todo cómo creen que se manifiestan. En ella, los alumnos no se han decantado mayoritariamente por una respuesta, a pesar de que el 53% de los alumnos haya marcado que son relaciones personales e informales, dado que casi la otra mitad se ha decantado por las otras dos repuestas. El 18% piensa que son impersonales y formales, mientras que un 29% las califica de otro modo o prefiere no señalar ninguno de los anteriores porque no se siente capaz, dado que no conoce suficientemente a ningún español para valorarlo.

En concreto, los que afirman que las conversaciones de los españoles con conocidos y vecinos son personales e informales, defienden que esta actitud "sea en realidad necesaria para conocerse mejor". Otro expresa su opinión señalando que "son amistosos y entre los vecinos se ayudan los unos a los otros".

Entre los encuestados que indicaron que eran impersonales y formales, uno de ellos reconoce no estar seguro, pero "parece que los españoles no tienen relaciones sociales con sus vecinos". Mientras que otro asegura que los españoles son informales con los amigos, pero formales con las personas que son solo conocidos, al igual que con los vecinos, con quienes son respetuosos.

En cuanto a las justificaciones de los encuestados que marcaron "otros", uno de ellos explica que no se puede generalizar dado que depende de la cercanía que se tenga con el vecino, por lo que se regulan según este grado de proximidad.

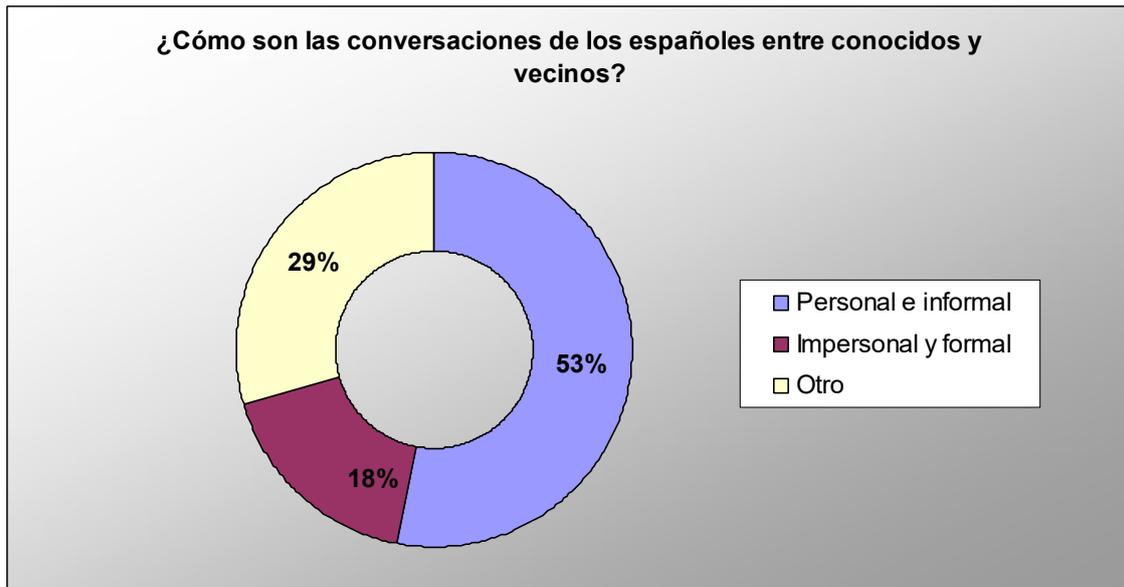


Gráfico 26. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre cómo son las conversaciones de los españoles entre vecinos o conocidos.

La cuestión sobre si consideran al español como una persona cortés, de la **pregunta 22**, refleja el modo de ver a los españoles por parte de los alumnos, quienes en su mayoría creen que SÍ lo es, dado el número de respuestas positivas (el 88%) frente a las negativas (12%).

Entre las justificaciones del SÍ, se encuentran tan variadas como: "son similares a los israelíes, pero además, a veces son descarados porque están completamente locos"; también, más de un encuestado alude al hecho de ser europeo, lo cual cobra relevancia en este sentido (visto que asocian europeos con personas educadas); al igual que alegan que "sonreír y ser acogedor son características de los españoles, lo cual forma también parte de la cortesía"; otro encuestado se justifica diciendo que solo conoce a su profesora de español y que "ella siempre nos escucha, nos mira a los ojos cuando nos habla y se interesa por lo que decimos, así que ella es tan educada que pienso que los españoles son también así".

Un encuestado, especificando, indica que cree que los españoles del norte y del centro son más corteses que los del sur, puesto que los del sur suelen ser más agresivos.

Por otro lado, los que razonan el NO explican que los españoles tienen otras buenas características, pero no la de ser corteses.

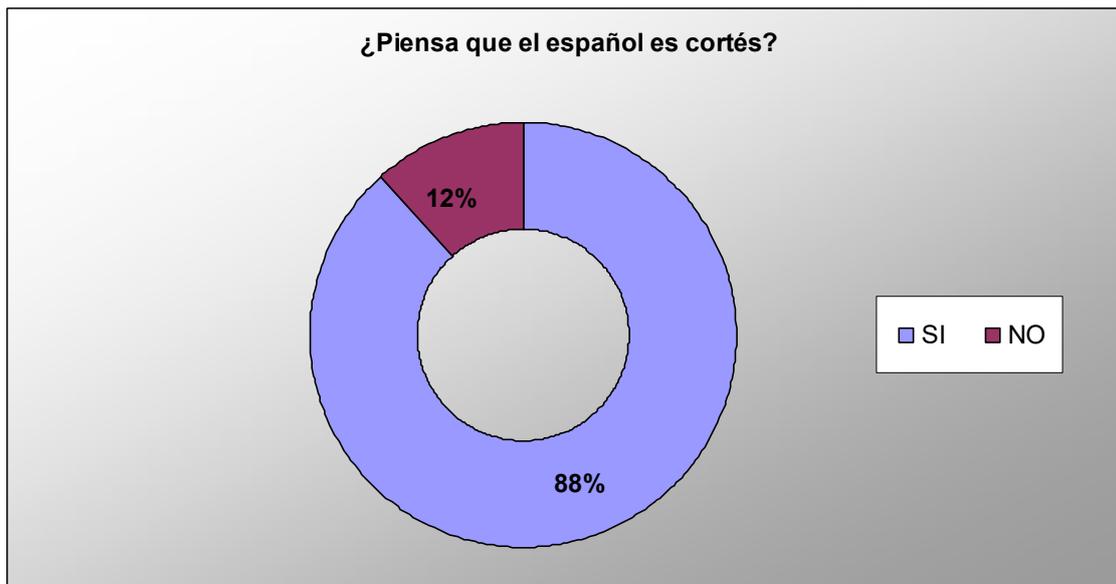


Gráfico 27. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre si piensan que el español sea una persona cortés.

Por último, en la **pregunta 23**, se les pide que reflexionen si piensan que los españoles son más o menos corteses que las personas de otras culturas. En este caso, resulta casi un empate, dado que el 44% piensa que son más corteses que otras culturas, apoyado por el 6% que cree que ni más ni menos que otras; frente al 50% que cree que son más descorteses que otras culturas.

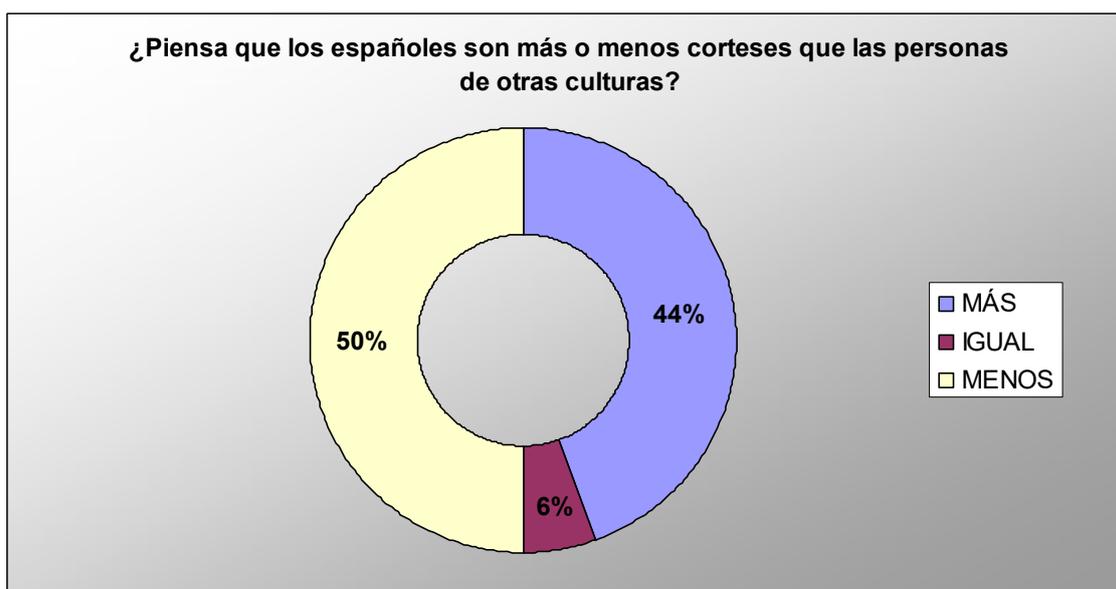


Gráfico 28. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre si los españoles son más o menos corteses que las personas de otras culturas.

En cuanto a la reflexión que se puede hacer de esta pregunta, para reflejar mejor las ideas de los estudiantes, se ha preferido introducir un elenco con las frases más ilustrativas, a partir de las cuales se ofrece posteriormente un análisis conclusivo:

Tabla 10.

Opiniones de los alumnos sobre cómo consideran a los españoles respecto a otras culturas.

¿SON LOS ESPAÑOLES MÁS O MENOS CORTESES QUE LAS PERSONAS DE OTRAS CULTURAS?
1. <i>"En general, pienso que los españoles son similares a los israelíes: muy directos y acogedores. Eso no significa que ellos sean poco corteses, pero en comparación con otros países como Alemania e Inglaterra pueden ser considerados menos corteses".</i>
2. <i>"Pienso que la mayoría de los españoles se comportan correctamente, pero hay casos y situaciones en las que una persona cortés reacciona de forma agresiva y poco correcta. Los ingleses, sin embargo, son más correctos y formales que los españoles. Eso depende de la situación económica y de su personalidad. Al igual que depende de la educación personal. Hay muchas circunstancias que hacen que cambien las características de las personas y las relaciones sociales".</i>
3. <i>"Yo pienso que son más corteses que los israelíes, aunque su temperamento sea similar. Sin embargo, creo que la gente es más respetuosa en España porque en Israel no piensan que la cortesía sea importante".</i>
4. <i>"El español me recuerda al israelí, aunque el español es menos grosero. Además, ayuda y no es arrogante como el israelí.</i>
5. <i>"Son corteses pero no hipócritas. Hay culturas para las que la cortesía es un valor pero no tienen otras habilidades culturales porque son frías y poco unidas. Sin embargo, los españoles son cálidos, por lo que también son educados, pero se meten donde no les llaman, y eso algunas veces puede ser descortés".</i>
6. <i>"Los españoles que conocí eran muy pacientes y respetuosos con los extranjeros. En general son muy educados si se comparan con otras culturas. Pero hay algo especial en su carácter, ya que incluso en situaciones formales sientes calidez y amabilidad en vez de la presión. El español es de algún modo como el israelí: son educados hasta que alguien les molesta, y entonces les hierva la sangre".</i>
7. <i>"Más que otras culturas latinas, como por ejemplo, los países de América del Sur".</i>
8. <i>"Pienso que los españoles son mucho más directos e informales que las otras culturas, como</i>

<i>los alemanes o los ingleses, quienes hablan de un modo muy formal. Por lo que pienso que son muy parecidos a los israelíes en su manera de hablar y pedir las cosas".</i>
<i>9. "Los españoles son como los israelíes en la cortesía. Sin embargo, culturas como la inglesa o la alemana, no se parecen. Los españoles tienden a tocar mientras hablan o complementan la conversación de otra persona dando aportaciones a la charla, mientras que los otros no".</i>
<i>10. "Aunque ellos son corteses, los británicos y los americanos lo son más".</i>
<i>11. "Creo que es un país bastante desarrollado pero descortés. En mi opinión, los españoles son un poco más corteses que los israelíes, pero no es una gran cosa porque creo que hay países más educados, como Inglaterra u Holanda. Por lo que España no tiene una posición muy alta en la escala de la cortesía".</i>
<i>12. "Pienso que son los más calurosos, pero no los más amables, puesto que pienso que hay otra clase de amabilidad y cortesía en otros países, como por ejemplo en Canadá."</i>
<i>13. "Creo que son corteses. A la hora de darte una mano, por supuesto creo que son más corteses que los israelíes, pero menos que otros países como Inglaterra, Francia o Alemania."</i>

Por tanto, para resumir, la mayoría de los alumnos sitúa a los españoles como una cultura cortés; sin embargo, aumenta o disminuye el valor que le otorgan según el país con el que se compare, ya que para muchos España no está entre los más corteses. Por tanto, si la comparan con países como Inglaterra o Alemania (otros incluyen Canadá, Francia y Holanda entre ellos) creen que España pierde posiciones, puesto que alegan que los españoles en determinadas situaciones suelen ser más agresivos y reaccionan más apasionadamente (como decía un encuestado: "se les hierve la sangre"). Sin embargo, si se coteja con otros países latinos, los españoles salen ganando, ya que los países de América del Sur vienen vistos como más informales y poco corteses.

Por otro lado, cuando se confrontan con su propia sociedad resultan bastante exigentes y críticos, dado que la mayoría alega que los dos pueblos se parecen pero que la sociedad israelí es menos cortés.

Por tanto, merece la pena concluir que no todos tienen la misma idea de lo que es cortesía, lo que hace que sean muy heterogéneas las respuestas. Al igual que muchos de ellos reconocen no conocer realmente la sociedad española, por lo que han contestado a las preguntas a través de opiniones preconcebidas o juicios personales que se han hecho a lo largo de sus años de estudio (la mayoría lleva uno o dos años estudiando la lengua). En muchas ocasiones, como mencionaba un estudiante, el rol del

profesor resulta fundamental para transmitir una cultura que se está aprendiendo, pero puede que se asocien los valores de esta persona con los de toda una sociedad.

Por otro lado, los que conocen la sociedad o han visitado España en algunas ocasiones utilizan todo su criterio para dar una opinión ponderada, sin embargo, en otras circunstancias, se encuentran movidos por el sesgo de la experiencia vivida, ya sea positiva o negativa, para a través de ella generalizar y transmitir su concepto sobre los españoles o su forma de ser.

En este sentido, el test de hábitos sociales ha demostrado ser un instrumento valioso, dado que ha permitido conocer cuáles son las ideas que predominan en clase, qué idea tienen a priori del tema y cuales son los prejuicios con los que se enfrenta el profesor.

7.2.2. Análisis e interpretación del diario del profesor y las grabaciones

El diario elaborado cotidianamente en las clases, así como sus grabaciones en formato audio, han servido para reflexionar a posteriori sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y, sobre todo, para descubrir problemas o criticidades que en el quehacer cotidiano pasan más desapercibidas, pero con la relativa distancia física y temporal, pueden volverse importantes o al menos relevantes para la meditación en la búsqueda de una didáctica efectiva y motivadora para los alumnos.

Para analizar este apartado se han seguido los consejos de Porlán y Martín (2004, p. 16) cuando especifican que "toda práctica obedece a una teoría y la relación entre ambas no se plantea en términos jerárquicos, sino dialécticos", a la hora de explicar que tanto la teoría como la práctica son necesarias y el sentido en el que se programan va dependiendo del momento, sin que por ello tengan que respetarse reglas inamovibles. Además, de estos autores se ha tenido en cuenta la idea del profesor como "mediador fundamental".

Por tanto, el diario del profesor viene circunscrito como un recurso metodológico que nos ha permitido, no solo la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también sobre la puesta en práctica diaria de las actividades. Además,

permite tomar conciencia del trabajo cotidiano y solucionar problemas concretos sin descontextualizarlos.

Por otra parte, se ha intentado dejar a un lado la mera anécdota, para poder incidir y no perder de vista tanto los escollos más evidentes como los dificultosos. Por ello, se han descrito los acontecimientos más significativos de la dinámica psicosocial, desde una panorámica general y significativa de lo que, desde nuestro punto de vista, sucede en la clase, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando, en lo posible, las distintas observaciones que se van recogiendo.

De esta forma, siguiendo los apuntes del diario del profesor y de las grabaciones, se puede proceder a realizar el siguiente análisis.

7.2.2.1. Interrupciones a la dinámica de clase

En primer lugar, cabe evidenciar algunas consideraciones que hay que tener en cuenta de la dinámica de clase a nivel general. Por un lado, el horario de las clases no era siempre respetado por los alumnos, teniendo libertad para llegar a mitad de la clase e incorporarse a esta. Ellos hacían una pequeña señal de saludo y posteriormente la profesora los saludaba en voz alta y les daba la bienvenida, pero esto interrumpía el trabajo que se estaba realizando. El resto de la clase volvía la cara y cuchicheaba aprovechando la pausa. Este hecho ocurría sobre todo en el segundo grupo, a pesar de que el horario del primer grupo era más temprano y podía ocurrir que perdieran autobuses o que se quedaran dormidos. Normalmente, los alumnos del primer grupo intentaban avisar siempre a la profesora o a un compañero si llegaban tarde o se ausentaban. El segundo grupo, sin embargo, tenía alumnos que llegaban incluso media hora más tarde y no avisaban del retraso con antelación.

7.2.2.2. El aula y los grupos de alumnos

Otra de las consideraciones es la **descripción del aula** y la disposición de los alumnos dentro de esta. Se trata de un aula del laboratorio lingüístico no muy grande, que posee una pantalla proyectora en el fondo y el ordenador en la mesa del profesor, la cual se encontraba en el fondo a la izquierda delante de la pantalla. Al otro lado, había una pizarra de plástico donde se podían realizar esquemas o apuntar léxico con colores

diferentes, dado que a disposición del profesor había varios rotulares (rojo, negro, azul y verde).

Los alumnos se sentaban cotidianamente en las mismas posiciones: en grupos de dos o tres alumnos, según relaciones de amistad o afinidad social, tanto en el primer grupo como en el segundo.

En cuanto a la **descripción del primer grupo**, en él destacan dos chicas que tienen un nivel más avanzado de la lengua; una de ellas, MA.³⁷, porque se trata del quinto idioma que aprende, y la otra, Ya., porque tiene novio español y habla con él por *Skype* casi a diario, utilizando el inglés como lengua vehicular, pero según asegura ella intercalando expresiones en español para facilitarle el aprendizaje.

Por otro lado, al lado de Ma., quien habla un inglés perfecto, se sienta un señor mayor, N., que a pesar de tener un nivel más bajo de español se esfuerza mucho e intenta participar en todas las actividades. En esto, su compañera le apoya constantemente, ya sea ayudándole a expresarse, ofreciéndose como mediadora ante la profesora o traduciendo los fragmentos en hebreo o en inglés para que entienda el significado.

De igual modo, Ya. se sienta al lado de una chica árabe, Lu., que se esfuerza mucho pero muchas veces no logra seguir el ritmo de la clase. Sin embargo, si esto ocurre, pide a la profesora que se pare, que repita o que le ayude a entender. Se trata de la chica más joven del grupo, pero la más trabajadora, toma apuntes constantemente y se sienta entre los primeros puestos. Es su primer año de universidad y su nivel de hebreo, a pesar de ser bueno, no es el de un nativo como la mayoría de la clase, por lo que algunas veces tampoco sigue las aclaraciones que hacen entre ellos. No obstante, Ya. intenta ayudarla mucho utilizando el inglés, aunque su inglés no sea tan bueno como el de Ma., intentándolo en hebreo e incluso esforzándose con la mímica y el español.

My. es otra alumna que participa vivamente y ayuda al resto del grupo a comprender mejor. Ella asegura seguir las telenovelas en español y tiene amigas latinas con las que habla frecuentemente, normalmente en hebreo, pero las escucha cuando hablan entre ellas y esto le ha ayudado mucho.

Por otro lado, otra alumna por señalar dentro del grupo es otra chica que ha estudiado francés, Mo., y quien también participa intensamente, aunque es una de las

³⁷ Por motivos de privacidad se ha preferido utilizar a lo largo de la tesis las iniciales de los alumnos, o las dos primeras letras si el nombre es compuesto o ha sido ya utilizada dicha letra, y no el nombre completo.

que normalmente llega tarde y se sientan al fondo de la clase. Aunque realmente la posición no influya tanto porque, como se mencionaba, la clase no es muy grande.

El resto de la clase, formado por las chicas Y., J., Ju., S. y L., participa más esporádicamente y casi siempre solo cuando es interpelado. Por su parte, Mt. falta mucho o llega tan tarde que no logra integrarse del todo, sentándose al final de la clase, sin embargo, suele colaborar ofreciendo alguna anécdota. Por último, dentro de este último sector, se encuentran R. quien prefiere no expresarse y evita el contacto directo con la profesora, y Mm. quien pide frecuentemente no ser interrogada porque según ella no tiene el nivel suficiente para expresarse correctamente. Esta última es de origen árabe, y las pocas veces que se sienta con Lu., la distrae cuchicheando entre ellas en árabe. Este hecho se aprecia sobre todo en las dos últimas clases, aunque esto podría formar parte de las anécdotas, ya que el desarrollo de las actividades coincidió con el inicio del *Ramadán*, hecho que condicionó el comportamiento de las chicas musulmanas, quienes unieron lazos de solidaridad y empatía en esos días.

Por otro lado, si se procede a la **descripción del segundo grupo** en cuanto a comportamiento individual, así como grado de participación e implicación en las actividades, cabe señalar que la clase estaba dividida en tres sectores. El primero de ellos es el sector de los que tienen un nivel más avanzado, quienes se sientan regularmente al fondo a la derecha. Está formado por tres chicas y un chico. El chico, T., al igual que una de las chicas, H., han estado de “mochileros” en Sudamérica una vez terminado el servicio militar, por lo que de hecho tienen un nivel lingüístico bastante alto, aunque la mayoría de los vocablos los conocen de oídas y eso les hace que tengan una capacidad de expresión bastante fluida, pero no siempre adecuada. Por otro lado, la segunda chica, Y., quien se ha casado hace poco con un hebreo procedente de Venezuela, se convierte por ello en la estudiante con el nivel más alto de la clase; y la tercera, V., ha transcurrido un breve período en España, siendo su español también bastante fluido y mucho más cuidado que el de T. y H., aunque no tan bueno como el de la anterior.

En cuanto al segundo sector dentro del segundo grupo está formado por cinco chicas, H., N., E. Ya. y S. quienes tienen un nivel un poco más bajo, pero con capacidad para expresarse oralmente en un nivel B1. Carecen de la espontaneidad y fluidez que

poseen los alumnos anteriormente citados, sin embargo, participan activamente y no faltan a las lecciones.

Por último, cabe describir a dos estudiantes: Sh. y M. La primera, Sh., es una joven cuyo nivel lingüístico, a pesar de no ser como el del resto de las alumnas, tampoco llega al grupo más alto, ya que carece del léxico y se aprecia que no ha asimilado bien las estructuras, pero quiere participar siempre, incluso inventando palabras o introduciéndolas de otro idioma para no interrumpir su discurso. Mientras que M. es un chico árabe que carece del nivel adecuado para este curso, le invito a asistir al curso de nivel inferior, pero creo entender que por motivos de horario prefiere continuar en este curso. No logra expresarse y le cuesta mucho seguir las clases. La mayoría de las veces le pido que se sienta junto al grupo que tiene el nivel más alto para que le ayuden, sin embargo, el hecho de que sea el único no nativo hebreo también dificulta su integración en la clase.

7.2.2.3. Actividades trabajadas

A la hora de señalar el cronograma operado, las dinámicas de clase que se han producido, así como la comunicación didáctica emanada, se ha preferido proceder a analizar cada una de las actividades que se han trabajado, y a la vez ir señalando las dificultades que han ido surgiendo. En este sentido, se pretende dejar de lado el particularismo, como enuncian Porlán y Martín (2004), sin que esto lleve a caer en la generalidad, la cual impide abrazar el problema para posteriormente buscar una solución pertinente.

Actividades del bloque 1

El primer bloque de actividades ha estado dedicado a la presentación de las series de televisión en ambos grupos, donde la mayoría de los alumnos muestran su entusiasmo a la hora de trabajar con la televisión, también explican que no están acostumbrados a trabajar con material semiauténtico. Cuando se les anuncia que las siguientes actividades versarán sobre cortesía, se muestran perplejos. Los del primer grupo solo piden aclaraciones léxicas para estar seguros de que han entendido el término, sin embargo, los del segundo manifiestan su curiosidad.

Paradójicamente, los que más reactivos y escépticos se muestran son los del segundo grupo, quienes, cuando se les comunica que se trabajará con las escenas de la serie, plantean entre otros el problema de la rapidez del habla española en los diálogos. Sin embargo, se les serena cuando se les dice que en algunos casos no hace falta entender todo el diálogo, que las imágenes y el contexto ayudan a deducir el significado, y, sobre todo, que el profesor les ayudará para aclarar cualquier duda³⁸.

No obstante, los del primer grupo no plantean ese tipo de duda, serán los que luego durante las clases critiquen la falta de entendimiento de los diálogos al completo y pidan el diálogo por escrito o que se vuelva a repetir la escena pero con pausas más frecuentes.

Por tanto, siguiendo la lógica gradual, en primer lugar el análisis se centra en el primer grupo, es decir, el de los alumnos con el nivel lingüístico A1-A2, para posteriormente pasar al segundo grupo, los del nivel lingüístico B1-B2.

Actividades del bloque 2

En cuanto al segundo bloque, cuando se les pide a los alumnos que piensen en cuál es el factor o los factores que determinan el uso de un registro o del otro, los chicos insisten en que depende de la edad. Un alumno, N., insiste en que depende de la situación. Cuando la profesora les presenta el cuadro con los factores, afirman convencidos que ya sabían muchas de estas opciones, a continuación, se les invita a buscar ejemplos concretos de cada uno de los casos. Hablan entre ellos para aclarar dudas.

En cuanto a ponerse de acuerdo sobre la serie que puede ser más informal, no lo tienen claro. Por su parte Ma. cree que puede ser una de Policías como UCO porque asocia el lenguaje de la policía en Israel, que, según ella, tiene un lenguaje muy poco cortés, incluso con los ciudadanos. Hay un poco de discusión en hebreo entre ellos. Este tema genera controversia, porque Lu. pide que no se hable de la policía ya que ella es árabe e hiere su sensibilidad, no quiere hablar del comportamiento de la policía, sobre todo de la de tráfico. Cabe señalar, que la profesora no estaba al corriente de dónde vivía Lu., pero le aclaran el lugar, y decide desviar ella misma la conversación para volver a centrarla en el objeto en cuestión, invitando al resto de la clase a elegir otra

³⁸ En la actualidad, algunos formatos de RTVE ya poseen la posibilidad de visión con la versión subtitulada, pero en 2013, cuando se realizó la experiencia práctica no existía esta posibilidad. Además, en algunas actividades los subtítulos no eran necesarios para el desarrollo de la actividad.

serie, sugiriendo *Pelotas* como la serie con más informalidad. Buscan un porqué. Una alumna, Ya., explica que puede ser porque la mayoría de los protagonistas son hombres y además juegan al fútbol. Ma., por su parte, señala que puede ser por el título, dado que puede que haya un juego de palabras. Casi todos se ríen porque asocian el significado de la palabra "pelotas" con la del inglés, puesto que puede tener doble significado, con connotación sexual y se pueden formar diferentes juegos de palabras. En este caso la profesora ríe también y dice que no sabe si el guionista lo había pensado o no, pero ciertamente en español también hay otros juegos de palabras con "pelotas", como "estar en pelotas" o "tiene pelotas la cosa", al igual que dobles significados, señalando con el dedo y casi sin mirar las partes nobles. A modo de conclusión es Ma. quien añade que "*you never know*"³⁹, señalando la importancia del contexto para no interpretar una cosa por otra.

En cuanto al fragmento de *Pelotas* en el que deben decidir *a priori* si se tratarán de "tú" o de "usted", la mayoría se inclina por "tú". Sin embargo, Lu. insiste en que utilizarán "usted" porque es más correcto en un lugar público. Algunos se quedan callados y no insisten, pero gran parte del grupo insiste en que en Israel es así. Si vas a un bar con frecuencia, sabes el nombre del camarero. N. insiste en que depende de la edad del camarero. Después de ver el vídeo, la profesora explica que no siempre depende de la edad y tampoco del lugar en el que se produzca la situación, sino que inciden varios factores.

En lo que se refiere a las diferencias entre ambos países, no lo tienen muy claro, surgen numerosas hipótesis. Tampoco tienen muy asimilados los usos. En el debate utilizan tanto el español como el inglés o el hebreo para expresarse.

Actividades del bloque 3

El tercer grupo de actividades continúa con el mismo contenido: el del registro "tú"- "usted". Esta vez se realiza a través de un fragmento de *Gran Reserva* en el que la protagonista está en una entrevista. En ese caso, la polémica surge con el uso del teléfono móvil: en este fragmento, a la chica le suena el móvil en medio de una entrevista de trabajo. Se trata de una llamada urgente, pero ella oye el teléfono, no responde a la llamada e intenta apagarlo. La mayoría de las alumnas dice que no pasa

³⁹ *You never know*, viene traducido por la autora como nunca se sabe en inglés.

nada porque suene el teléfono durante una entrevista. La profesora les explica que en España eso está mal visto e, incluso, apunta que puede que no le den el puesto de trabajo por eso. Mo. se altera y comienza a hablar en inglés diciendo que simplemente se le olvidó apagarlo y que son cosas que pueden suceder, le resulta muy exagerado. Ma. la respalda diciendo que se trata de una situación especial, porque le han dicho que su padre ha muerto. Ella cree que esperaba la llamada. La profesora le dice que en realidad ha sido una muerte repentina y que debería de haberlo apagado. Al final, la conversación se diluye, aunque Mo. sigue pensando que es demasiado exagerado.

A continuación realizan una actividad de *role playing*. Se trata de simular una entrevista de trabajo para emular una situación formal. Sin embargo, el vocabulario del ámbito de los negocios o del curriculum no se ha trabajado antes, por lo que les resulta especialmente difícil. Aun así prueban e intentan utilizar las fórmulas que ya conocen.

Dentro de esta actividad, también causa perplejidad el tono de voz con el que contesta el portero de la finca donde Pablo va a buscar a su novia Sara. No entienden al principio la ironía con la que responde y la confunden con descortesía. La profesora intenta explicarla para que entiendan mejor la situación. Por tanto, confunden ironía o tono irónico con descortesía. Además, surge la duda entre los verbos "sentir" y "sentirse".

Cuando se les recuerda que hay puestos de trabajo donde se requiere continuamente el registro más formal, me explican, sobre todo N., que en Israel, entre las tropas se utiliza la informalidad, pero entre el ejército profesional, con niveles más altos, prima la formalidad. My. señala que se debe a que en el ejército se es más joven y no se necesita tanto respeto. N. desea añadir algo más pero no tiene el léxico suficiente, así que se lo dice a la profesora en hebreo, pero como esta tampoco sabe hebreo, intenta pedir ayuda al resto de la clase, pero ellos tampoco tienen muy claro lo que quiere decir N. porque Ma. lo traduce en un modo y Ya. en otro. La profesora le dice que no se preocupe, que si puede, se lo intente explicar más tarde u otro día, para proseguir con las actividades.

Con el ejemplo de *Unidad Central Operativa*, la profesora intenta que pase más inadvertido, porque recuerda la polémica de Lu., quien no quería que se hablara tanto de policía. Sin embargo, es la clase quien realiza aportaciones muy interesantes. En primer lugar, porque se dan cuenta del apelativo que utiliza Sierra con "hija", pidiendo

explicaciones al respecto. La profesora declara que se trata solamente de intentar establecer una relación más cercana con un miembro de su equipo (como si fuera un padre para ella), aunque en este caso, no alude directamente a la figura paternal sino que lo dice sin pensarlo (porque normalmente se lo dice a la gente más joven). La profesora procede a explicar que también se utiliza "guapa" en otras ocasiones sin que por eso realmente quiera decir que pienses en la belleza de la persona a la que se lo dices. J. comenta que a lo mejor en esos casos es porque piensa que sea guapa por dentro. La profesora le apunta que cree que no, que en la mayoría de los casos se utiliza como muletilla o entre personas que se sienten cercanas. La docente aconseja en estos casos no usarlo, ya que ellos como estudiantes no serían capaces de identificar el uso correcto y adecuado. Apuntan también que no solo es lo que dice o quien lo dice, sino cómo lo dice. La profesora sonríe porque intuye que van por el buen camino, se están dando cuenta de la importancia de la comunicación no verbal. Sin embargo, les comenta que esa parte de la cortesía tiene previsto tratarla con el grupo más avanzado.

Otro apartado que resulta relevante señalar es la sorpresa que causa el fragmento de *Gran Reserva*, cuando Pablo lleva a su novia a la reunión familiar. En esta secuencia se produce una presentación formal de la novia de Pablo en la familia. Una alumna, L., señala que es ilógico que un chico tan grande, es decir, con tantos años, necesite la aprobación de su familia. Dice que en Israel directamente se habría ido a vivir con su novia y ya está. Otros responden que no, que es una forma de respeto. Surge un pequeño debate reflejo de la sociedad israelí, sobre todo la de Jerusalén, donde conviven personas muy religiosas con otras más laicas. La profesora interrumpe el debate indicando que en el caso de la serie no tiene nada que ver con la religión sino con el tipo de familia, y que en este caso esta familia posee mucho dinero. Al igual que en Israel, en familias de clase media no siempre es necesario este tipo de presentación más formal, sin embargo, lo que sí se produce es la primera invitación a casa de los padres del novio o de la novia e intentar "caer bien" ese día a los suegros o suegras. La profesora matiza que siempre depende de la personalidad, pero que en general ocurre.

En cuanto a la última parte de este grupo de actividades, la profesora tiene que explicar bien el contexto porque no entienden por qué está haciendo una entrevista con la directora del colegio y tampoco por qué llama a Jacobo "su marido", si están separados. Aluden no entender del todo la conversación por la rapidez del diálogo. La

profesora confirma que el problema es la falta de subtítulos; no obstante, se muestra contenta porque para ella es señal de que están entendiendo igualmente la trama de la serie. Les explica que se trata de un colegio religioso. Entonces, algunos se callan mientras Y. apunta que no está bien, porque ella está mintiendo. Ma. señala que la directora utiliza un tono formal, pero que además, su cara le resulta antipática, no por su tono, sino solo por su cara. Además, comenta que se puede ser formal y simpática a la vez. No realizan muchos más comentarios y simplemente Lu. añade que en su familia suelen ofrecer de todo a los huéspedes. La profesora no dice nada, pero sabe que se trata de una familia de cultura árabe. El resto de la clase hace el gesto de asentir dando por descontado que en Israel es igual.

Actividades del bloque 4

Referente al bloque cuarto, vuelven a quejarse por la rapidez en la que hablan los personajes de las series. Al principio, no se dan cuenta de que en la escena que les muestra la profesora el vecino no usa un registro informal. La confusión estriba en el uso de "mujer" acompañado de "Doña Amalia". La profesora les explica el uso de "mujer" como una muletilla que se utiliza para acompañar ciertas frases en un lenguaje coloquial. Igual que se utiliza "hombre", aunque en este último caso no importe el género y en "mujer" vaya solo destinado al género femenino. Lu. dice que en árabe existe también este tipo de muletilla y que también se utiliza la palabra "hombre".

Por otro lado, se especifica que el uso de "Doña Amalia" puede ser una convención o signo de cortesía hacia una persona de mayor edad. Volviendo al discurso del vecino, la profesora insiste en que se fijen en el uso de las formas verbales. Es ahí cuando se dan cuenta de que usa "usted".

L. se queja porque dice que cree que no ha entendido bien la escena porque ve al vecino demasiado tranquilo, si en realidad le hubieran roto lo que el vecino cuenta, debería estar muy enfadado. La profesora contextualiza la situación y explica que no lo está porque en realidad no le han dañado nada, ya que como paga el seguro, el vecino quiere decir que le han destrozado todas esas cosas para que se las regale el seguro. Tras la explicación entienden mejor la historia; pero no se sorprenden demasiado por la actitud del vecino.

La profesora vuelve a insistir sobre la escena para preguntar acerca de la hija y el trato que tiene con el vecino. Al principio los alumnos parecen estar muy seguros ya que, según Ma., parecen amigos, porque él le dice todo el tiempo "mujer" y porque ella se despide con "¡adiós, Juan!". Sin embargo, la profesora insiste en que se deben fijar en los verbos y es entonces cuando comprueban que en realidad es formal. Se les recuerda que situaciones estándar hay muy pocas, siendo bastante frecuente situaciones en las que se mezclen ambos registros o que se formulen híbridos, con fórmulas convencionales acompañadas de otras menos usuales; depende siempre del tema, del sujeto o de la relación que haya entre los interlocutores.

A continuación, la profesora utiliza el ejemplo de *Pelotas* en el que la vendedora de ollas llama al teléfono de Elena cuando acaba de fallecer y es su marido quien lo coge.

En este fragmento, la clase reconoce el uso de "doña", pero al no conocer la palabra "ollas" hay un poco de desasosiego. La profesora intenta explicárselo haciendo un dibujo en la pizarra y una chica dice la palabra en inglés, lo que es confirmado por la docente. Sin embargo, la mayoría sigue sin entender el sentido, porque recuerdan que Doña Elena estaba muerta y no entienden que las hubiera comprado antes de fallecer. Volviendo al aspecto lingüístico, se les pide que reflexionen sobre el uso de las formas verbales de la vendedora. Y. apunta que parece muy formal y señala que se debe a que hay que ser amables ya que el cliente es lo más importante. Entonces, la profesora completa que el uso de "don/doña" se utiliza en el ámbito comercial para intentar vender y hacer siempre quedar bien a la empresa.

Se les recuerda la secuencia de *Pelotas* en la que el vecino usa el término "doña" cuando habla con la señora Amalia para que reflexionen sobre el uso distinto que ocasiona. Para concluir, se recurre al fragmento de *Unidad Central Operativa* en el que el sargento Gutiérrez llama a la sospechosa del crimen "doña Elena". En este caso, la profesora explica con ayuda de los gestos, hablando despacio y repitiendo la frase utilizando sinónimos más de una vez para que entiendan la trama del capítulo.

Cabe señalar que en este capítulo prima sobre todo el contraste entre el sargento Gutiérrez, quien la llama "doña Elena" y Sierra, quien la trata con cortesía utilizando la tercera persona del singular, pero diciendo solo "Elena". Se les pide que comparen la diferencia de uso. Antes de nada, My. reconoce la palabra malsonante "cojones" y se

escandaliza porque salga en la serie y porque la estén escuchando en clase. La profesora se excusa y alude a que era difícil quitarla y que se justifica porque está trabajando con alumnos mayores de edad. Ella se sonroja por el comentario.

Volviendo a la comparación, en este caso es Ma. quien realiza el primer comentario, alude a que el sargento Gutiérrez vive en un pueblo y allí la sospechosa es respetada. Recuerda incluso una vez en la que lo oyó cuando estaba con su padre en Sudamérica. Otra chica, Y., esgrime que él le dice "doña" porque cree que es la asesina. Y otra, L., piensa que si utiliza un registro más informal le da menos importancia. Al final, la profesora les ayuda para realizar la consideración de que Sierra acaba de conocerla y no sabe que es algo convencional en el pueblo llamarla "doña Elena"; sin embargo, Gutiérrez vive allí y la llama así porque está acostumbrado. En el pueblo se utiliza este término porque hasta hace relativamente poco tiempo en los ambientes rurales existía una división acentuada entre los pocos ricos, o al menos los que tenían una clase social más alta como el médico, el cura o el alcalde, y el resto del pueblo. En estos casos se les atribuía el "don" o "doña". Llegados a este punto una chica pregunta si alguien joven también puede ser "don" o "doña". N. recuerda que en Italia se usa "don"/"doña" para la gente mafiosa. El resto de la clase ríe. La profesora señala que este término en la actualidad está en desuso y se limita al ambiente comercial o donde ya se utilizaba, sobre todo en zonas rurales, pero que antes se usaba normalmente para las personas casadas y se privilegiaba el uso de "señorita" para las personas jóvenes solteras. Además, se les recuerda que es mejor que ellos no lo usen por su cuenta, solamente con las personas a quien se lo han oído, evitando atribuirlo de forma indiscriminada.

En ese momento se les recuerda la entrevista de *Gran Reserva* con la que se ha trabajado con anterioridad y en la que el entrevistador llamaba a Lucía "señorita". Después de pensar, dicen que no hay algo similar en Israel. En inglés dicen que sí existe, pero que en hebreo están seguros que no.

Se aprovecha para mencionar que en ambientes muy jerarquizados se utilizan los grados, como es el caso interno de la Policía, Guardia Civil o el Ejército, pero que no se suele utilizar el grado o la profesión fuera de ese contexto laboral. Por tanto, se usa solo "señor/señora" y el apellido, aunque se matiza, que siempre depende de la personalidad de cada cual. A este respecto, My. usa un ejemplo sobre sus abuelos muy esclarecedor

para la clase, cuenta que su abuelo prefería presentarse como "M.", es decir, con el apellido simplemente, mientras que su abuela apuntalaba después "el profesor M.". Ella no trabajaba fuera de casa y no le gustaba ser "la mujer de M." simplemente, sino que le daba más prestigio ser "la esposa del profesor M.". La profesora muestra su satisfacción porque ve cómo en clase logran poner en relación lo que están aprendiendo con anécdotas de su vida cotidiana.

Por último, N. compara el uso de "don/doña" con el uso que se da en lengua portuguesa.

Actividades del bloque 5

En estas actividades, en primer lugar se les da a los estudiantes una lista de nombres propios y, al lado, una columna con sus respectivos hipocorísticos desordenados. Los alumnos se muestran sorprendidos pero divertidos con algunos de ellos.

En cuanto a los apelativos, cabe apuntar que según Ma. se pueden producir malentendidos con términos como "guapa, nena o hija", sobre todo con el primero, porque se puede pensar si lo dice un hombre que quiere algo con ella. La profesora explica que de eso se trata, de intentar reconocer cuándo es simplemente una muletilla o cuándo hay otra intención, se insiste en que ahí está la diferencia para evitar el fallo pragmático.

Por su parte, Lu. señala que el uso de "hombre" como apelativo es muy común también en otras lenguas, como por ejemplo en árabe, donde se utiliza de igual modo en contextos muy informales. El resto de la clase ríe y recuerda otras palabras usuales del mundo árabe que se repiten constantemente.

Volviendo al español, Ya. introduce "tío/tía" y "macho". Además, cuenta una anécdota que divierte a la clase y hace que el resto entienda mejor lo que es el lenguaje grupal. Ella dice que entre los amigos de su novio se llaman "putón". La profesora intenta explicar el significado diciendo que se trata de "prostituta". El resto de la clase ríe pero no entiende. La profesora pide más detalles y ella dice que es una especie de contraseña que utilizan para llamarse entre ellos, comenta que están casados y que no son jovencitos (señala que todos tienen entre 30 y 40 años). La profesora señala que se trata de un lenguaje grupal, como explicaba Zimmerman (2005), se trata de utilizar la descortesía para formar parte del grupo. Ellos no se sienten ofendidos ni lo ven como un

insulto porque es una forma de afiliación. Al final ríen porque la profesora comenta que cuando sus hijos sean un poco mayores (Ya, señala que son de corta edad) y entiendan el significado, quizás tengan que cambiar su "forma de hablar".

Actividades del bloque 6

Para terminar con el primer grupo se ha elaborado una serie de actividades en la que los alumnos han trabajado con los saludos y las despedidas. En este caso, para ellos ha sido la parte más simple porque normalmente se ve en los manuales. Solamente han surgido dudas con algunas expresiones más informales como "¡Ahora, lárgate!", porque no sabían bien cómo utilizarla ni en qué contexto. En cuanto al *role playing*, ha sido una de las actividades que más fácil les ha resultado porque sabían bien qué expresiones querían utilizar.

A partir de este bloque de actividades, el trabajo se ha centrado en el **segundo grupo**, de nivel lingüístico más avanzado. En este caso, a pesar de tener más fluidez y capacidad de expresión, dado que el interés parecía menor, las actividades se han realizado con menos entusiasmo que en el anterior grupo y, por tanto, menos ricas y con menos comentarios por parte de los estudiantes, lo que en algunos momentos reduce el problema a una necesidad de motivación del alumnado.

Actividades del bloque 7

En particular, centrándonos en cada una de las actividades de este grupo, se puede decir que en este primer bloque se han vuelto a presentar las series de televisión, pero esta vez con actividades destinadas a un alumnado que puede expresarse mejor. Como se detallaba al principio de este apartado, se han mostrado dudosos a la hora de considerar las series como un buen instrumento, sobre todo por el hecho de que en España se vaya tan deprisa al hablar, por lo que a priori han mostrado sus reticencias. No obstante, estos comentarios han servido para realizar las actividades correctamente.

En el debate, gran parte prefería seguir viendo la temporada completa de *Herederos* o *Gran Reserva*, comparándola con las series americanas "Falcon Crest" (aunque esta serie viene señalada por la profesora porque no la conocían bien, quizás porque no tuvo el éxito que tuvo en España), "Dallas" o "Dinasty"; mientras que una

discreta parte preferiría ver *Pelotas*. Un grupo de chicas señala que podría haber elegido una serie sudamericana que se ve en Israel en lengua original y con subtítulos en hebreo.

Actividades del bloque 8

En el octavo bloque, segundo para este grupo, centrándose ya en la cortesía se ha comenzado con el fenómeno de la felicitación. En este sentido, cuando se les ha preguntado por cómo felicitan, T. ha rápidamente contestado "¡en buena hora!", confundiendo dicha expresión con "¡enhorabuena!", algo que viene corregido por la profesora de forma muy educada. Sin embargo, esto se produce porque T. ha aprendido "de oídas", lo que le ha producido en algunos aspectos algo de confusión lingüística.

En cuanto al contexto formal o informal en el que se utilizan las expresiones, los estudiantes están convencidos de que es una tarea muy fácil e incluso introducen factores de la comunicación no verbal comentando la necesidad de dar dos besos o abrazarse cuando el contexto sea informal y dar la mano cuando sea formal. La profesora se muestra contenta, y les recuerda el uso de los dos pronombres ("te/le deseo") para expresar cortesía verbal.

Cuando se introduce la serie de *Gran Reserva* logran identificarla con series como "Falcon Crest" o "Dynasty" y hacen comentarios sobre la secuencia, que les parece poco real porque están celebrando un cumpleaños de una forma muy fría. La profesora les explica mejor la tensión del contexto. Ellos introducen que en Israel es siempre un día de fiesta y que también hay tarta y velas, y se pide un deseo igual que en España, aunque el que lo celebre sea una persona mayor. Este hecho va en sintonía con el conocimiento que tiene la profesora de la sociedad israelí como una sociedad que prefiere disfrutar intensamente todos los momentos.

Otro punto de conexión, según la clase, es quedarse sin palabras para expresar una emoción muy intensa. Comparan las felicitaciones que recibe el torero por parte de su apoderado y de su cuñado, señalando valientemente que el cuñado le abraza y le anticipa el regalo que le tiene preparado. Algo que la profesora considera muy positivo, dado que han captado la esencia de la felicitación.

Aunque muchos afirman conocerlo, el uso de las palmaditas en el hombro para felicitar por un buen trabajo sorprende un poco a algunas de las jóvenes, sobre todo a H., quien asegura que prefiere que no la toquen.

En cuanto al brindis. Los alumnos dicen que en hebreo se suele decir solo "*Lehaim*" y a lo mejor un discurso introductorio o final, pero siempre acompañado de esta palabra; e igual que en España, el resto suele alzar la copa en señal de aprobación. A la hora de crear buenos deseos para el torero, la clase no se muestra muy creativa. Solamente T. ofrece un ejemplo, diciendo que habría juntado la copa con el torero y le habría deseado algo bueno para él y su familia.

Por último, cuando se analiza la frase "brindar un toro", siguen asociándola a desear suerte. Esto se debe a que no están familiarizados con esta fiesta, no conocen los lances del toreo y mucho menos el protocolo. Se les explica que se trata de dedicar la victoria, entonces prefieren detenerse en hacer preguntas sobre la cultura del toreo y especular sobre qué pasará en la corrida, ya que el torero ha lanzado el sombrero a su esposa pero lo ha cogido su amante, así que para S. le traerá mala suerte.

Actividades del bloque 9

En el noveno bloque de actividades, por un lado, en las relacionadas con la promesa, la clase ha resuelto sin dificultad la situación generada en la primera actividad en la que se les pedía que inventaran la posible promesa. Donde han reflexionado un poco más ha sido en la situación en la que el capitán Sierra se encuentra ante la encerrona que le ha preparado su hija Blanca para que acepte quedarse a vivir con él. También se quedan muy sorprendidos por la actuación de Laura, en *Los Misterios de Laura*, a quien ven poco profesional y creen que en Israel sería mucho más formal y serio. Al igual que piensan que la sonrisa de Laura crea empatía, pero también les confunde, no sabrían cómo comportarse con ella, señala E.

En cuanto a la invitación, en un primer momento los alumnos confunden la invitación con la petición, al señalar que utilizarían: "Quería hablar contigo". Se les explica que en ese caso se trata de una petición suavizada por el imperfecto, pero que en la invitación, cuando no se está seguro de si van a aceptar o no también se utiliza "Quería... invitarte a un helado", por ejemplo.

Cuando deben especular sobre la actuación del forense, casi todos piensan que aprovechará para llamar a Marina. Lo que no tienen tan claro es si ella lo ha dicho solo para compensar el favor recibido. Pero de lo que se trata es de que entiendan que puede ser una invitación por compromiso, aunque ellos siguen pensando, según E., que es

mejor la mentalidad israelí, ya que "es mejor no invitar si realmente no lo deseas, si no quieres tener sorpresas".

Igual ocurre con la reflexión sobre cómo reaccionarían si, al invitarles, un español les dice: "*Entrad, podéis sentir os en vuestra casa*". Explican, sobre todo Y., que saben que se trata solo de una expresión y que no hay que tomarlo al pie de la letra. Recuerdan que en árabe hay expresiones parecidas. Hi. asegura que puede causar confusión si no conoces bien la cultura, porque hay gente que realmente se comportaría como en casa: quitándose los zapatos, abriendo el frigorífico, poniendo música o entrando en las habitaciones como si nada. El resto de la clase se ríe. Este es un aspecto en el que se podría profundizar porque la profesora no está segura de si saben cuáles son los límites en estos casos.

En cuanto al agradecimiento anticipado, también surgen algunas dudas. H. señala que la expresión "de antemano" la conoce pero que no la ha oído mucho. Por lo que la profesora puntualiza que hay que diferenciar entre el lenguaje oral y el escrito, concretando que "de antemano" no se suele usar en el lenguaje oral. También se cuestionan si se trata de una expresión formal o informal. T. recuerda que ha oído "Te lo agradezco un montón", a lo que se detalla que sirve para agradecer de forma coloquial.

Por último, el debate se intensifica cuando se introduce que en España no siempre se da las gracias o se pide "por favor" algo en un bar. Se quedan muy sorprendidos, luego, contextualizando y presentando anécdotas, logran entender mejor. T. asegura que él tampoco da las gracias en el bar de la universidad porque lo conocen. S. y H. dicen que ellas siempre dan las gracias igualmente. Sin embargo, cabe señalar que esta disparidad se puede deber, no a las diferencias socioculturales, sino a la personalidad dispar que existe entre estos alumnos. Por tanto, cuando se debate sobre su comportamiento en casa, la conversación se intensifica aún más, dado que S. dice que no siempre pide por favor, pero siempre da las gracias. Los otros no lo tienen tan claro. Al final, S. cede diciendo que depende del tono con el que pida las cosas a su madre. La profesora les pide que reflexionen en casa sobre si realmente utilizan estas expresiones o si lo hacen tan automáticamente que casi no se dan cuenta. Lo que sí tienen claro más o menos unánimemente es que el tono de voz incide en su comportamiento.

Actividades del bloque 10

Las actividades de este bloque, dedicadas al cumplido y al piropo, comienzan con una lluvia de ideas para intentar delimitar el concepto de 'cumplido' y buscar ejemplos. Cabe matizar que parten de una idea equivocada, ya que asocian el cumplido "con una persona que cumple" (como cumplir años), sin embargo, una vez que se visualiza el ejemplo de Gran Reserva, rápidamente individualizan que se trata de "decir cosas lindas a las personas", como anota S.

En este sentido, los chicos no muestran grandes problemas y la profesora entiende que debe ir más rápido si quiere enseñar todos los contenidos programados. Además, surgen problemas de tipo logístico, dado que es final de curso y los alumnos comentan que desean terminar los cursos cuanto antes (también este, sobre todo porque además es opcional y voluntario) para dedicarse por completo a los estudios.

En el debate sobre la línea divisoria entre la ofensa y la galantería se muestran más participativos y afirman que la sociedad israelí normalmente es bastante sincera y no le importa decir lo que siente, así que de igual modo se puede decir algo bonito. También señalan que la ofensa puede no ser a través de las palabras, sino con la mirada, porque E. cuenta la anécdota de lo ocurrido a una amiga en Sudamérica, donde no entendió lo que le decían, pero la mirada obscena le hizo comprender de qué se trataba y se sintió ofendida. No logran ponerse de acuerdo sobre si esto ocurre en Israel.

Actividades del bloque 11

Estas actividades resultan ser las más apreciadas a pesar del argumento. Por sus comentarios, se puede suponer que se debe a la curiosidad del tema y porque no lo han tratado con anterioridad. La profesora comienza interrogando a los alumnos sobre cómo se da el pésame en su país y aprovecha para ir haciendo más preguntas que van completando la información con el léxico relacionado con el tema, es decir, comentando si se da el pésame en el funeral o en el tanatorio, si existe el velatorio, si se va al cementerio... En este sentido, Y. apunta que después del funeral, durante más o menos una semana, la gente va (normalmente con comida) a la casa para dar el pésame. S. señala que los que son más religiosos no pueden bañarse, ni preparar comida, ni llevar ropas cortas y se visten de negro. Además, traducen al español literalmente las frases que se suelen utilizar en hebreo para compararlo con la expresión más usual en España:

"te acompañamos en el sentimiento". En Israel se suele decir "participamos en tu tristeza", "queremos que no sufras más" o "que no conozcas más dolor".

En cuanto al análisis de los dos fragmentos de las series, por un lado, con la escena de *Pelotas* en la que se da el pésame en el cementerio y después se dicen unas palabras, creen que es bastante formal porque "se dan la mano", por lo que perciben la comunicación no verbal; y también captan la frase "te acompañó en el sentimiento". Sin embargo, sobre todo H. insiste en que es descortés que todos estén pensando en el partido y que digan "¡Hala la Unión!". La profesora les dice que se trata del humor de la serie, pero ella insiste en que no es "agradable". Tampoco le gusta que suene el teléfono. El resto de la clase no realiza muchos más comentarios, por lo que no se entiende si es un pensamiento general o solo de H.

Por otro lado, con la escena de Gran Reserva dicen notar el contraste porque aquí sí preguntan por el estado de ánimo del familiar y notan otras expresiones como: "¡ojalá fuera en otras circunstancias!", "lo siento muchísimo" o "Jesús era como un hermano para mí". Además, Y. se da cuenta de que Lucía, la protagonista de *Gran Reserva*, se limpia el beso que le da Don Vicente, su antagonista, alegando que se trata de descortesía. El resto de la clase se queda desconcertada.

Otra secuencia que genera polémica es el del minuto de silencio en el partido de fútbol, ya que según varios de los alumnos, no se aplaude después de eso y por un motivo tan triste. En este sentido, cabe señalar que, por experiencia propia de la profesora, en Israel, en determinados momentos del año como conmemoración de algún evento, suenan las sirenas parándose todo alrededor, incluso las personas que van conduciendo se sitúan en el arcén hasta que el sonido termina. Por tanto, la puntualización que hace H. resulta interesante, dado que para ella, en Israel no se conciben estos aplausos para conmemorar un luto. El resto de la clase intenta quitarle importancia alegando que se trata de un partido de fútbol. Además, T. aprecia el comportamiento del niño y lo explica diciendo "que él es solo un niño y no sabe de cortesía. Además, no conoce la situación". Volviendo a los aplausos, la profesora matiza que no solo son señal de alegría, sino de empatía y sirven para declarar su respeto. Sin embargo, H. insiste en que esos aplausos no son de respeto, sino para dar inicio al partido de fútbol, por lo que, según ella, no es correcto y reitera que eso en Israel sería identificado como una falta de respeto hacia la familia del difunto. Luego continúan

comentando en hebreo y debatiendo si ha sido interpretado correctamente o no y si el comportamiento en la serie es el adecuado.

Por último, T. comenta que no sabía que se daba de comer en un funeral, por la escena de *Los Misterios de Laura* en la que muere el cocinero. La profesora explica que normalmente no se da de comer porque la gente que sufre una pérdida está tan triste que no tiene la fuerza para preparar nada; es por eso que la familia o los amigos más cercanos suelen prepararles o llevarles algo de comer. En la serie, al tratarse de una persona famosa y con dinero, a la familia le sirve de acto social, preparando una especie de recepción.

Para concluir, en clase puntualizan a la profesora que en Israel no se regalan coronas de flores, como comentan en la escena de *Herederos*, dado que en el cementerio se ponen piedrecitas en señal de luto y no flores, pero esto les parece anecdótico porque es particular y símbolo de la cultura hebrea.

Actividades del bloque 12

Respecto al bloque doce, cabe señalar que los alumnos vuelven a quejarse de la rapidez con la que hablan los españoles, sobre todo en escenas emotivas como la presentada en *Gran Reserva* en la que Lucía anuncia a su hermano que decide quedarse para dirigir la bodega después del luto del padre. La profesora piensa que en ese caso es posible que no haya estado lo suficientemente contextualizada, razón por la que no han entendido bien el sentido.

De todos modos, después de visionarla un par de veces, logran comprender como, en escenas informales, se suele usar el nombre propio de la persona a la que se dirigen para intensificar el ruego. En este sentido, la profesora explica la diferencia entre usar el nombre habitual, recurrir a nombres de pila completos o a los hipocorísticos. Para ello, recurre a una anécdota en la que el marido llamaba generalmente a su mujer “Lola”, pero cuando tenía que pedirle algo acudía a “Mariloli”, mientras que cuando estaba enfadado o tenía que criticarla por algo, era “María Dolores”. Además, les recuerda la importancia del tono de voz para captar el humor del marido.

Volviendo a las series, también son capaces de considerar la expresión coloquial “¡jo, papá!”, como sustituta de súplica o “por favor” atenuado en el grupo juvenil,

cuando la emplea Blanca, la hija de Sierra de *Unidad Central Operativa*, atenuando la súplica con cara de pena y reproche cuando quiere algo de él.

Sin embargo, presentan muchas dificultades cuando se les da la lista de expresiones extrapoladas de las series, pero descontextualizadas, porque no entienden cuál es más o menos formal y en algunos casos no pueden encontrar una situación donde utilizarla. Es el caso del uso de "me puede traer" o "me traería". En cuanto a la expresión utilizada por Sierra de *Unidad Central Operativa*, "traigamos, traigamos", les parece la más difícil porque no entienden cuándo se dice, dado que está descontextualizada. Además, S. apunta que ella utilizaría "un vasito de agua", porque suena a menos trabajo y, por tanto, una petición más cortés. No saben bien cuál sería la expresión que utilizarían en casa si ellos fueran españoles. Y. intenta concluir recordando un chiste que vio en televisión: el cómico decía que en las películas americanas había siempre problemas con el doblaje porque en inglés se decía: Mamá, ¿me puedes traer un vaso de leche, por favor?, mientras que en España se decía "Mamá, ¡la leche!". Todos se empiezan a reír. V. insiste en que en Israel se usa más "gracias" en familia, pero que tampoco se pide mucho "por favor", sino que se usa un tono más dulce para pedir algo. El resto no tiene tan claro el uso de "por favor" en Israel. Vuelven a recordar a la profesora que depende de cada familia.

Cuando se trabaja con las disculpas, les llama mucho la atención el comportamiento de Kim-ki. Incluso E. señala que tampoco entiende el comportamiento de Nieves, dado que ella, en una cultura como la israelí no se habría disculpado en esta situación, ya que no ha hecho nada malo por salir con un chico chino. T. insiste en que se trata de un hecho cultural. Existe un contraste de culturas entre el chino y Nieves, porque él no entiende su comportamiento (al igual que tampoco lo entiende E.) y es por esto que responde solo a la parte final del discurso. Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que Kim-ki no intente interrumpirla para quitar importancia o para minimizar la situación. En este caso, T. vuelve a intervenir para insistir en el factor cultural y añade que a lo mejor en la cultura china, hablar o discutir las decisiones tomadas por el padre es taxativo.

S. dice que la situación es rara porque él es chino y argumenta que los españoles interrumpen mucho y a veces dicen: "no, está bien... no te preocupes... aunque no sea verdad".

Actividades del bloque 13

En la siguiente actividad se trabaja con la cortesía valorizante, ya sea directa –aunque esta se vio anteriormente en las actividades del bloque 10 con el cumplido y el piropo– ya indirecta, en la que se han centrado las actividades. En este ámbito, los alumnos han insistido desde el principio en reiterar que en Israel son más directos, dado que en hebreo, según ellos "no se utiliza nada de esto. Si decimos que esto nos interesa, lo decimos y ya está". Incluso durante la explicación, Sh. pregunta que si ella escribe a la profesora, preguntando primero por su trabajo, sus estudios y demás, y luego pide algo, eso es cortesía. La profesora le explica que depende de con quién eso puede ser demasiado hipócrita. Pero lo que sí está claro es que es más cortés preguntar por cómo está él/ella o la familia antes de hacer una petición; aunque eso también depende de la persona o de cuánto tiempo hace que no se ven, se señala.

A la hora de relacionar las secuencias con las estrategias de cortesía, a pesar de asegurar que no las utilizaban en hebreo, las interpretan correctamente y dan aportaciones muy acertadas. Por ejemplo, reconocen enseguida la mentira piadosa, además de entender la divertida situación que presenta la actividad. Señalan que en hebreo también existe la mentira piadosa, pero que se llama "mentira blanca". Cuando se les pregunta si saben por qué este apelativo de "blanca", T. señala que se debe a que "blanco es neutro, no es un color, por lo que es insignificante, como una mentira blanca".

Cuando se les pide que creen un diálogo en el que piensen qué pueden estar diciendo Flo y Kim-ki en el túnel de lavado, los resultados son de lo más creativos y divertidos. En este caso, T. se pone en el rol de Flo y S. en el de Kim-ki. Durante el diálogo, T. pide a Kim-ki que deje a su hija a cambio de dinero. Sin embargo, comienza con cumplidos, captando la estrategia adecuada, para después ir al grano con la petición. Utiliza también la excusa de que tiene que concentrarse en el juego, para terminar preguntando si no prefiere salir con una chica china, quienes tienen fama de ser muy amables. El resto de la clase, después de esta representación tan divertida y singular, prefiere omitir su aparición para limitarse a decir que era un diálogo muy parecido y que no merece la pena repetirlo. Seguidamente se visualiza el fragmento. Cuando termina, V. lo relaciona con el fragmento visto en las actividades del bloque 12, diciendo que lo

que no le parece normal es el silencio de Kim-ki, porque en España no se produciría, como tampoco en Israel, dado que se tiende a ocupar el silencio, aunque sea con temas banales.

Por último, en cuanto a los atenuadores, no tienen demasiados problemas para reconocerlos, así como desarrollan sin problemas las tareas relacionadas con los eufemismos, incluso aportando ellos los ejemplos sacados de otros contextos.

Actividades del bloque 14

Las actividades de este bloque sobre los turnos de palabra provocan un animado debate en torno al hecho de interrumpir una conversación para dar una opinión propia, ya que para ellos, sobre todo para Sh., "no hace falta pedir permiso, basta meterse y ya está". La profesora explica que en España no es tan sencillo porque puede ser descortés. En este sentido, no entienden por qué. S. también apunta que "ella no espera un turno de palabra, basta con hablar cuando se puede y dar su opinión". Sin embargo, se les vuelve a insistir en que no se interrumpe, solamente cuando hay tensión, cuando hay algo importante que decir o cuando se va a aportar un nuevo argumento, dado que lo contrario puede ser descortés. S. señala que también se interrumpe cuando se habla demasiado despacio o cuando se hace demasiado deprisa. A este punto la profesora recuerda con qué expresiones es más adecuado interrumpir. Y. apunta: "disculpa" o "disculpe", y "perdón". A continuación aclara que aunque se interrumpa en España, no siempre es cortés. Por eso, en algunas ocasiones la gente que visita el país y no conoce bien la lengua, suele perderse en las conversaciones, porque normalmente se pasa de un tema de conversación a otro muy rápidamente y no les da tiempo a intervenir. De igual modo se comenta que, además de perderse en la conversación, pueden pensar que se está enfadado o que es algo personal el argumento del que se está hablando, aunque no siempre sea así, pero el tono de voz y la pasión con el que se anima el discurso confunde a la persona foránea. Ellos señalan que le ocurre algo parecido al israelí, quien además eleva el tono de voz.

Volviendo a cómo interrumpir para incorporarse a la conversación, en la clase se llega a un punto de encuentro, se trata de valorar cuando el argumento es favorable, teniendo en cuenta el tono de voz, las formas con las que se hace y sobre todo con la expresión y aportación adecuada.

Aunque el argumento parece zanjado y se puede pasar a otras actividades, la clase sigue conversando sobre las diferencias entre el español y el israelí. Cuando la profesora comenta que el español normalmente dice lo que siente, que a veces parecen violentos, aunque no lo sean porque son apasionados, Y. indica que "el israelí es peor que el español, porque si hay discusión o algo así, cada uno dice lo que realmente quiere o lo que piensa sin escuchar al otro. Cada uno dice lo que piensa y ya está. Y terminamos como empezamos". Por lo que tampoco se respetan los turnos de palabra. S. dice que "los israelíes son polémicos, porque siempre tienen algo que decir o algo que opinar, sobre todo: política, televisión...".

Para intentar volver a reconducir la conversación hacia los turnos de palabra, la profesora recuerda que la interrupción depende también de la relación que exista entre las personas que entablan una conversación, ya que si ninguno tiene más poder que el otro, tendrá más posibilidades o facilidades para decir lo que se piensa. Si tiene más poder, se sentirá con más derecho a interrumpir la conversación, como, por ejemplo, le ocurre a Sierra de *Unidad Central Operativa*. V. comenta acertadamente que también depende de la personalidad; y S. agrega que "es cuestión de seguridad en ti mismo, ya que seas del país que seas, puede que no tengas la fuerza para intervenir en las conversaciones."

Actividades del bloque 15

Por último, sobre estas últimas actividades cabe señalar que se realizó de forma tan rápida por la falta de tiempo que no se pudieron extraer suficientes elementos para valorar si realmente hubo perplejidades. Sin embargo, se puede subrayar que la participación fue animada y que coincidieron en señalar que tanto españoles como israelíes utilizan los gestos y las manos de forma muy expresiva. No obstante, en cuanto a la cuestión temporal, por regla general respetan más los horarios establecidos, sin que se tengan tanto en cuenta los minutos "de cortesía" famosos en España. A pesar de estos pocos detalles, se trata de un argumento muy interesante en el que se podría haber profundizado más, pero la falta de tiempo ha impedido un desarrollo más exhaustivo.

Por tanto, para concluir se puede decir que a través del diario y las grabaciones se ha intentado dar cuenta de las dinámicas de la clase, la implicación y grado de participación en las actividades por parte de los estudiantes, sus concepciones más

frecuentes, sus problemas y perplejidades durante cada una de las actividades, mostrando los comentarios realizados por los alumnos, los cuales reflejan fielmente y de forma espontánea cuáles han sido sus opiniones, actuaciones y su actitud hacia la lengua meta.

7.2.3. Análisis e interpretación de la autoevaluación del alumnado

Una vez finalizada la actividad discente, los alumnos se han autoevaluado a través de un cuestionario elaborado por la profesora⁴⁰ para poder comprender cómo se valoran ellos mismos como estudiantes en general y como aprendices de esta experiencia didáctica, en concreto. Para ello, se les ha pedido que respondan a doce preguntas de las que solamente dos eran respuestas abiertas frente al resto que era de elección múltiple⁴¹. La primera parte del test versaba sobre "como estudiante yo", donde se analiza el tipo de estudiante que se piensa que es; la segunda, sin embargo, refleja las ideas que tienen sobre la evaluación del proceso.

En primer lugar, han cumplimentado solamente un pequeño cuadro de datos personales en los que se les pedía la edad, el sexo y el nivel de español.

Antes de exponer los resultados presentados para cada una de las preguntas, cabe señalar que la encuesta ha sido realizada por 18 alumnos de los 23 participantes en la experiencia práctica. Sin embargo, al ser una actividad voluntaria, seis de ellos no lograron realizar el test final debido a varios quehaceres de último momento, sobre todo por el período de exámenes en el que se realizaron las actividades (cuestión señalada a la profesora). De este grupo, solo 4 eran chicos y el resto chicas. La media de edad que resulta es de 24 años, dado que las edades oscilaban entre los 19 años de la alumna más joven hasta los 28 del más mayor (aunque también realizó el cuestionario un alumno más mayor que venía como oyente a las clases, pero no indicó la edad para no llamar la

⁴⁰ Tanto el cuestionario de autoevaluación, así como el cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica que será analizado seguidamente, antes de ser distribuidos entre los alumnos, han sido supervisados por un grupo de expertos, los cuales les han dado el visto bueno para que puedan servir de instrumentos de trabajo en esta tesis.

⁴¹ Para ver el cuestionario completo se puede consultar el anexo VII. Cuestionario de autoevaluación para el alumnado.

atención, por lo que la media también se vería alzada si se tuviera que considerar a este alumno también⁴²).

En cuanto al nivel lingüístico, solamente participaron seis estudiantes del segundo grupo, es decir, con un nivel lingüístico correspondiente al B1-B2 del MCER (Consejo de Europa, 2001), frente a los 12 del primer grupo, es decir, la clase al completo.

Si se analizan una a una las cuestiones planteadas, en la **primera pregunta**, *Me he comprometido con el trabajo*, destaca que el 72% del alumnado se atribuye un "casi siempre"; seguido del "siempre" con el 22%. A juicio de la profesora, se puede discernir que la respuesta "casi siempre" corresponde a las personas que han llegado tarde a clase o que no han asistido asiduamente. El gráfico inferior refleja todos los porcentajes de las respuestas.



Gráfico 29. Porcentajes en las respuestas de la primera pregunta (*Me he comprometido con el trabajo*) del cuestionario de autoevaluación.

A la hora de responder a la **pregunta dos**, *Mi actitud hacia las actividades ha sido buena*, los alumnos han vuelto a privilegiar de igual modo "casi siempre" con el 72% de las respuestas. Frente al "casi nunca" o "nunca" no contestado por nadie.

⁴² Para no falsear los datos se ha preferido dejar así como está, ya que quiso colaborar con esta experiencia práctica pero a la hora de realizar el cuestionario de evaluación prefirió no indicar su edad.



Gráfico 30. Porcentajes en las respuestas de la segunda pregunta (Mi actitud hacia las actividades ha sido buena) del cuestionario de autoevaluación.

En cuanto a la **tercera pregunta**, *Me he esforzado en superar mis dificultades*, se disputan la hegemonía tanto "siempre" como "casi siempre" con un 33% cada una de ellas. En algunas ocasiones los alumnos consideran que no se han esforzado lo suficiente y se sienten todavía carentes de algún contenido trabajado.



Gráfico 31. Porcentajes en las respuestas de la tercera pregunta (Me he esforzado en superar mis dificultades) del cuestionario de autoevaluación.

A continuación, en la **pregunta cuarta**, se vuelve a repetir la situación anterior con un 11% de los entrevistados que alega no haber "aprovechado las clases para aclarar dudas", frente al 33% que asegura haber aclarado todas sus dudas. En este caso desciende "casi siempre", dando lugar al crecimiento de "con frecuencia".

Uno de los encuestados aclara que ha señalado "casi nunca" porque las dudas eran muy escasas y ha podido seguir sin dificultad las tareas asignadas, por lo que parte del 11% puede ser explicado de ese modo.

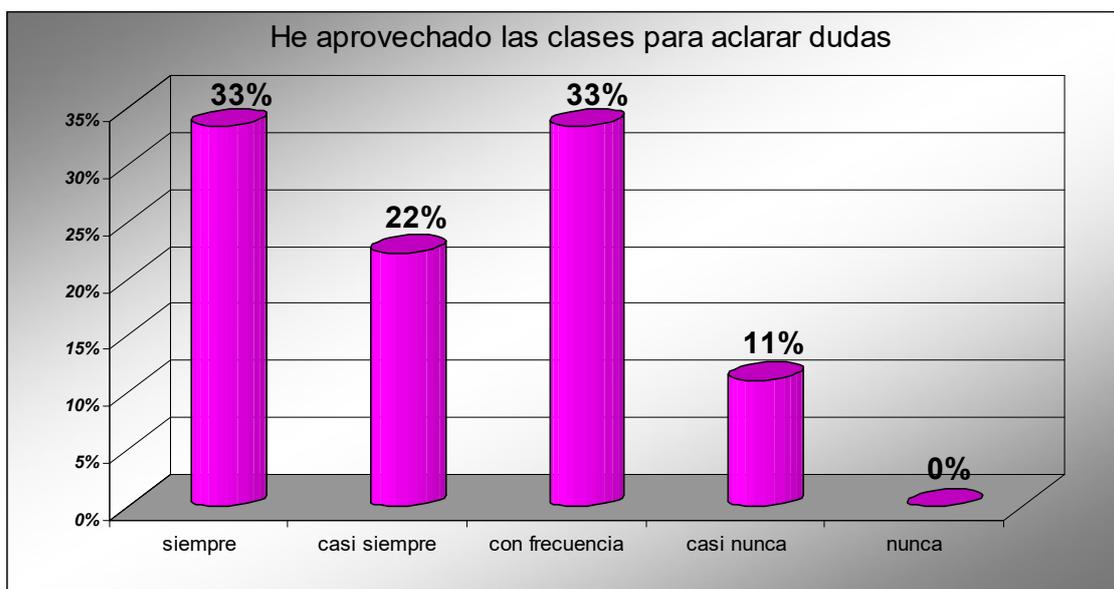


Gráfico 32. Porcentajes en las respuestas de la cuarta pregunta (He aprovechado las clases para aclarar dudas) del cuestionario de autoevaluación.

En la **quinta pregunta**, cuando se les cuestiona *si han sido exigentes consigo mismo*, los alumnos prefieren ser cautos y la opción más señalada con un 56% es la de "con frecuencia", dado que según ellos podrían haber aprovechado mejor las clases. Ninguno marca la opción de casi nunca o nunca.



Gráfico 33. Porcentajes en las respuestas de la quinta pregunta (He sido exigente conmigo mismo) del cuestionario de autoevaluación.

La **pregunta seis**, *Me siento satisfecho con el trabajo realizado*, ofrece resultados parejos con un 39% en cada una de las opciones "siempre" y "casi siempre", las más utilizadas; seguidas del 22% que señala "con frecuencia".



Gráfico 34. Porcentajes en las respuestas de la sexta pregunta (Me siento satisfecho con el trabajo realizado) del cuestionario de autoevaluación.

Por otro lado, la **séptima pregunta**, en la que se les cuestiona *si han cumplido con sus tareas*, al igual que en la quinta pregunta si "han sido exigentes consigo mismo", los alumnos continúan siendo moderados al indicar un 50% "casi siempre".

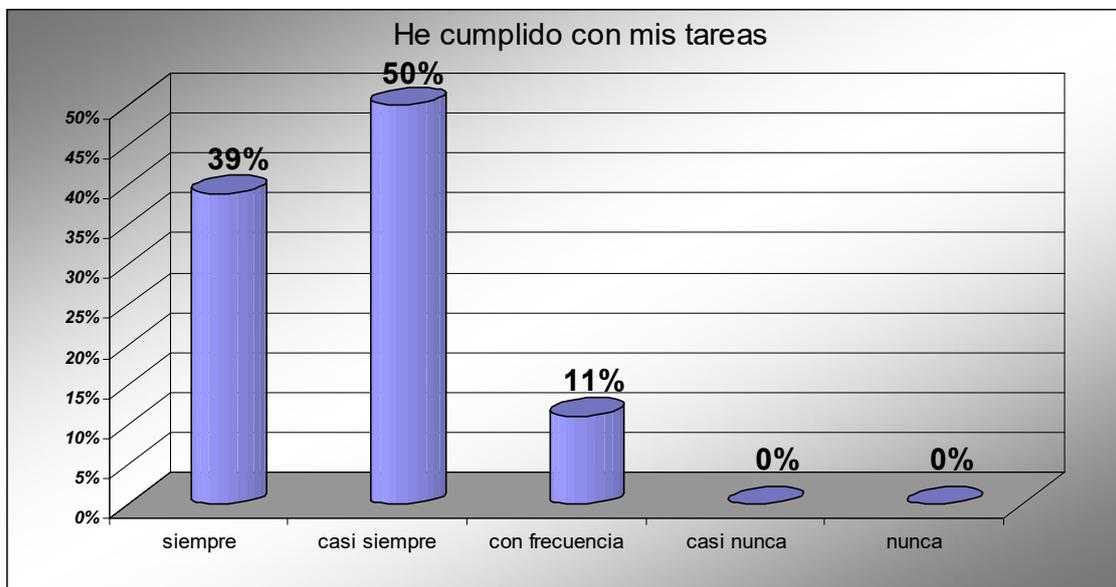


Gráfico 35. Porcentajes en las respuestas de la séptima pregunta (He cumplido con mis tareas) del cuestionario de autoevaluación.

Por último, en la **octava pregunta** de esta parte del cuestionario de autoevaluación se les interroga sobre *si han asistido regularmente a clase* y en este caso más de la mitad, 61%, afirma que "casi siempre", mientras que solo el 22% ha asistido "siempre" sin perder una sola lección. Con frecuencia, viene marcado por 17%, que se corresponde con alumnos que han tenido dificultad en los últimos días a causa de los numerosos exámenes que estaban preparando en ese momento.

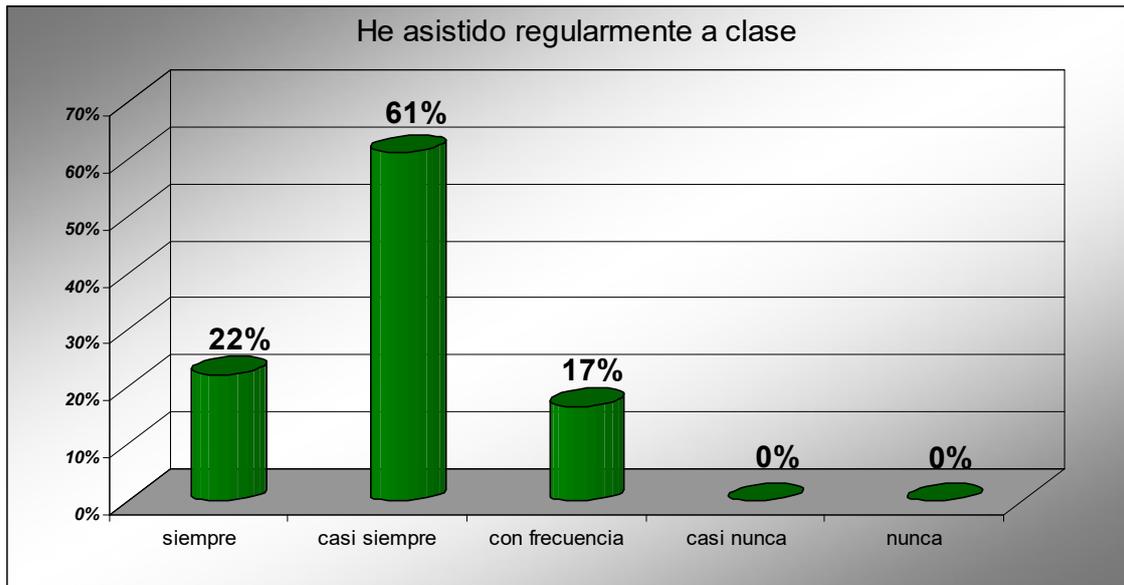


Gráfico 36. Porcentajes en las respuestas de la octava pregunta (*He asistido regularmente a clase*) del cuestionario de autoevaluación.

En lo que respecta a las preguntas nueve y diez, son de respuesta libre, por lo que no todos las han contestado. Cabe señalar que solo un 27% ha contestado a la **pregunta nueve**, *Me he quedado con la siguiente duda o problema...*, objetando que se ha quedado con algunas dudas. Sin embargo, las aportaciones de los estudiantes no solo son dispares y heterogéneas, sino que afrontan diferentes aspectos que van desde la didáctica hasta la logística entendida como la organización de las clases, así como al programa desarrollado. Solamente dos de ellos se centran en aspectos circunscritos a las actividades relacionadas con la cortesía, para aclarar que por eso les gustaría seguir profundizando.

En concreto, un alumno señala que sigue teniendo lagunas gramaticales y le gustaría seguir trabajando en eso; al igual que otro estudiante asegura que no se siente con la suficiente seguridad para hablar en español con la gente que no conoce, sobre todo si se trata de nativos, por lo que cree que debería profundizar más en ese aspecto; de igual modo que un tercero piensa que sería mejor dedicar más horas a la comunicación oral, dado que encuentra dificultades a la hora de expresarse; por otra parte, otro afirma que sabe que no se trata de un problema, pero cree que debe señalar que sería conveniente que en un futuro, las clases no fueran una vez a la semana, sino que se concentraran más en un período de tiempo más restringido para no prolongarlas tanto. Por último, otro estudiante confirma que habría preferido tratar otros temas o

argumentos, dado que este de la cortesía no le parecía lo bastante interesante, ofreciendo como alternativa conversaciones sobre política, deportes o negocios.

En lo que concierne a la **pregunta diez**, *Me gustaría seguir trabajando con...*, relacionado con la lengua española, ha sido contestada por el 39% de los alumnos. En ella, al igual que en la anterior, las repuestas eran variadas, ya que los argumentos se referían a la gramática, la comunicación no verbal (en concreto los gestos), las costumbres de los españoles a través de las series de televisión, la cortesía en Europa, la cultura española, el uso de la lengua formal e informal, e incluso alguien que no había comprendido bien la pregunta señalaba que quería seguir estudiando con sus compañeros. Sin embargo, en este caso, las respuestas estaban más relacionadas con el objeto de la tesis, dado que indicaban predisposición hacia temas como la divergencia entre el discurso formal o informal, la cortesía en Europa o sugerían continuar utilizando las series de televisión, pero para estudiar las costumbres.

Continuando con el cuestionario de autoevaluación, en la **pregunta once**, donde se les pedía que se dieran una puntuación, los alumnos también fueron prudentes, ya que solo el 39% se calificó⁴³ con el máximo (100-90); seguido del 33%, que se adjudicó una puntuación que oscilaba entre el 90-80; y por último, un segmento inferior, 17%, se otorgó un 80-70. Mientras que nadie se puntuó con menos de 70. Resulta relevante interpretar estos datos en el sentido de que todos sintieron que habían comprendido bien los argumentos tratados y merecían obtener buenas notas. Por lo que ninguno apreciaba que fuera necesaria una repetición de los argumentos, ya que para ellos estaban fuertemente asumidos.

⁴³ Las escalas de calificaciones fueron proporcionadas por la secretaría del Departamento de Lenguas Romances de la Hebrew University, visto que se pensó que los alumnos podrían contestar con mayor rigor si las calificaciones se presentaban en el mismo formato al que estaban acostumbrados.

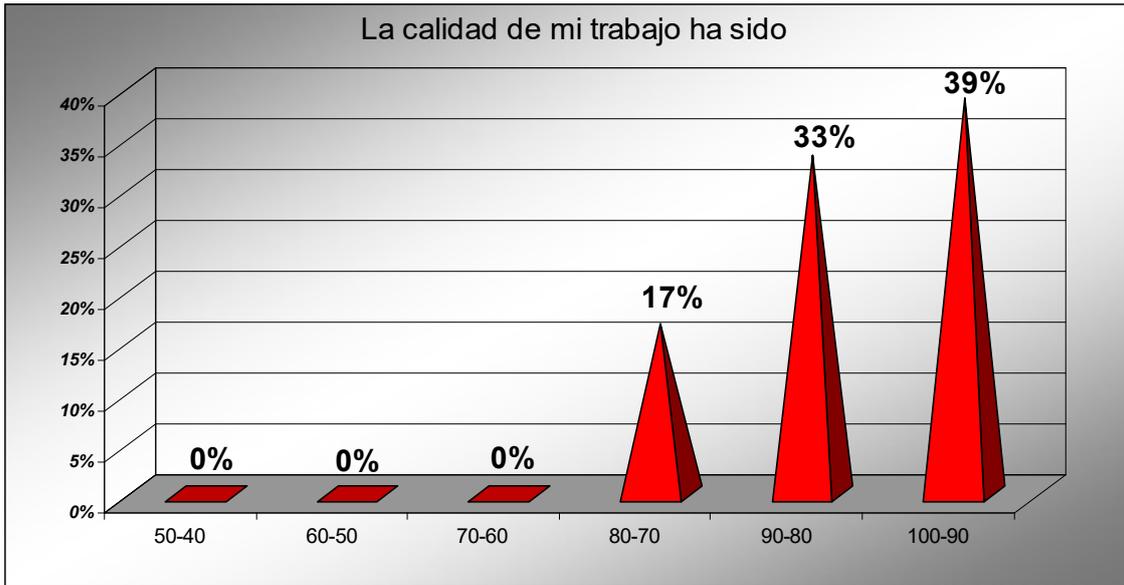


Gráfico 37. Porcentajes en las respuestas sobre la calidad del trabajo en el cuestionario de autoevaluación.

Por último, la **pregunta doce** recoge el interés despertado por las actividades presentadas. En este sentido, trabajar con la cortesía ha sido muy apreciado, dado que el 56% de los alumnos tenía mucho interés, seguido del 39% con bastante interés, y solo un 6% señala un interés medio. Este último dato, refleja la propia sinceridad de los estudiantes, dado que uno de ellos había subrayado su preferencia por otro tipo de contenidos.

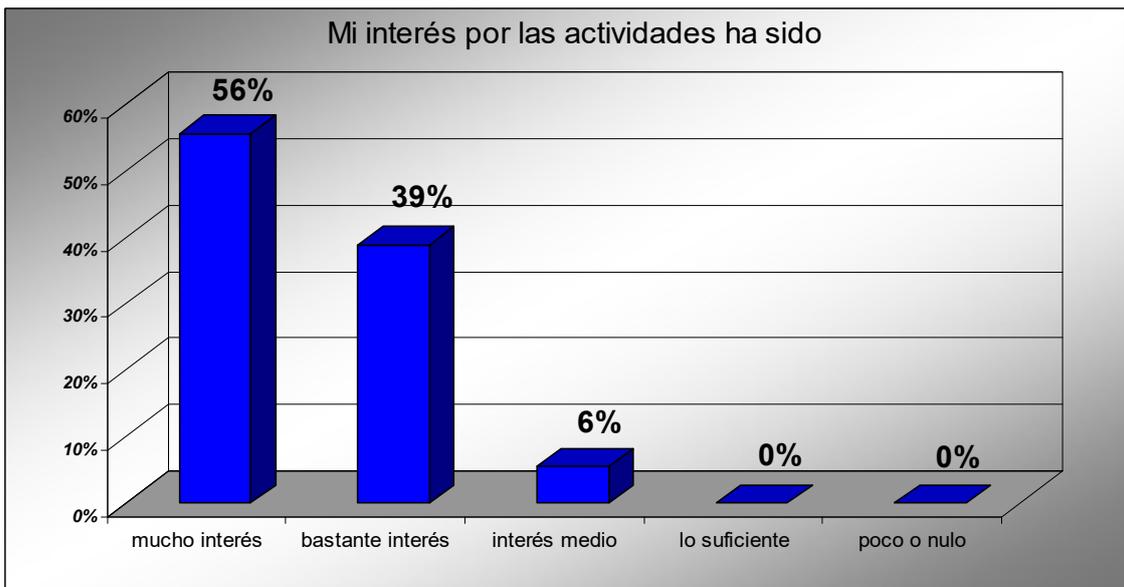


Gráfico 38. Porcentajes en las respuestas sobre el interés de los alumnos por las actividades.

7.2.4. Análisis e interpretación de la evaluación de la propuesta didáctica

Para concluir la experiencia, los alumnos se han prestado a evaluar la propuesta didáctica con la que han trabajado. Para ello se les ha proporcionado un cuestionario bastante amplio para que lo cumplimentaran de forma anónima, para que de este modo no se sintieran cohibidos a la hora de expresarse. Como únicos datos personales, se les pedía que facilitaran edad, sexo y el nivel de español que tenían⁴⁴.

El cuestionario estaba formado por 31 preguntas estructuradas en cuatro bloques⁴⁵. El primero de ellos comprendía las preguntas en las que se valoraba la didáctica, ocupando desde la primera hasta la décima cuestión; en el segundo bloque se valoraba al profesor y se refería a las preguntas de la once a la dieciséis; en el tercero, tocaba el turno al material empleado, con preguntas que iban desde la diecisiete a la veintiuno; por último, el bloque constituido desde la veintidós hasta la treinta y uno se ha denominado "otras consideraciones", porque entraban preguntas bastante dispares que abarcaban desde si consideraban que habían aumentado su conocimiento de la cultura hispana a través de estas clases hasta las sugerencias finales que podía aportar el alumnado.

7.2.4.1. La didáctica

Para el análisis de este **primer grupo** se ha elaborado el gráfico que se muestra a continuación en el que vienen expresados los porcentajes de los resultados obtenidos en cada una de las diez preguntas para que puedan ser comparados entre sí, lo que proporciona una visión global de los resultados:

⁴⁴ En este apartado podían marcar grupo de conversación española en el que estaban inscritos, ya sea el grupo 1, de nivel A1-A2, o el grupo 2, con un nivel correspondiente al B1-B2 del MCER.

⁴⁵ Para ver el cuestionario completo suministrado se puede consultar el anexo VII. Cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica.

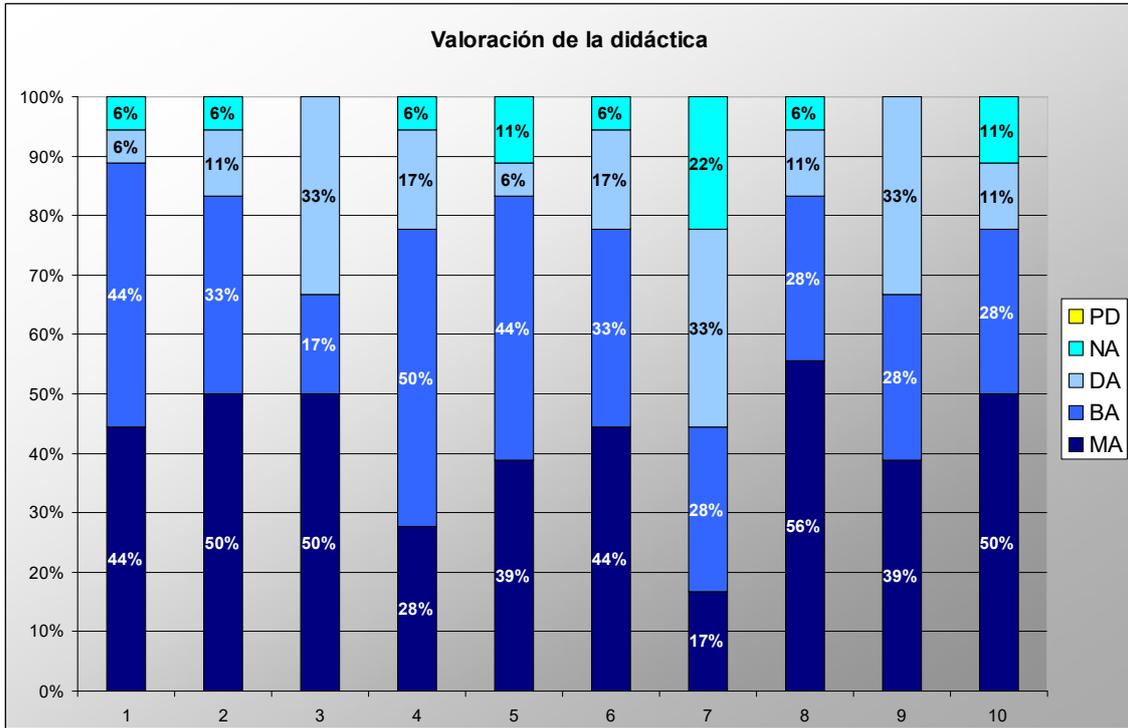


Gráfico 39. Porcentajes en las respuestas del primer bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: "Valoración de la didáctica".

Cabe señalar que en el eje horizontal se muestran las diez preguntas a las que se hace referencia⁴⁶ y en el vertical los porcentajes obtenidos en cada una de ellas. Las graduaciones en azul oscilan desde el más oscuro destinado al "Muy de acuerdo" (MA), hasta el "Nada de acuerdo" (NA) con un azul mucho más claro; con el amarillo viene intensificado el "Prácticamente en desacuerdo" (PD); mientras que los colores azul más intermedios se corresponden con "Bastante de acuerdo" (BA), un poco más oscuro, y "De acuerdo" (DA), más claro que el anterior.

En primer lugar, se puede subrayar que predominan los valores positivos, es decir, las respuestas "Muy de acuerdo", "Bastante de acuerdo" o "De acuerdo", siendo minúsculos los porcentajes de "No muy de acuerdo" e inexistentes los "Prácticamente en desacuerdo".

Son positivos porque predomina sobre todo el primer valor ("Muy de acuerdo"), menos en las preguntas cuatro, cinco y siete, es decir, en cuanto al número de

⁴⁶ Las preguntas del primer bloque son 1. Organización de las clases y las tareas; 2. Interés por el tema; 3. Tiempo dedicado a las actividades; 4. El número de actividades; 5. La calidad de las actividades; 6. Sirvió para que conociera aspectos nuevos; 7. Valore las actividades individualmente; 8. Valore las actividades en parejas; 9. Valore las actividades en grupos; 10. Se trabaja el aspecto comunicativo de la lengua.

actividades, la calidad de las actividades y las actividades individuales. Siendo el pico más acusado en la actividad siete, la cual obtiene el mayor porcentaje de respuestas "De acuerdo" (un 33%) seguida del 22% del "No muy de acuerdo". Por lo tanto, esta sería una parte en la que se debería incidir.

Las actividades en parejas son las mejor valoradas (pregunta ocho), consiguiendo el consenso de un 56%, quienes consideran encontrarse "muy de acuerdo" con la forma en las que se han llevado a cabo.

Consiguen el 50% de las respuestas "Muy de acuerdo", las preguntas dos, tres y diez, las cuales se refieren al interés por el tema, en la número dos; el tiempo dedicado a las actividades, en la tres; y si se trata el aspecto comunicativo de la lengua, en la diez. Sin embargo, de las anteriormente mencionadas el tiempo dedicado a las actividades, es decir, la pregunta tres, es la que obtiene mejores puntuaciones, dado que la mitad se considera "Muy de acuerdo" y el resto de la clase, con un 17% "Bastante de acuerdo" y el 33% restante "De acuerdo".

A pesar de que la mitad del alumnado esté "Muy de acuerdo" con la idea de que se haya trabajado con el aspecto comunicativo de la lengua, es decir, la pregunta diez, existe un reducido número de alumnos (el 11%) que "No se muestra muy de acuerdo".

Igual ocurre con el 11% obtenido en la pregunta cinco, en cuanto a la calidad de las actividades, pero al igual que en la anterior, podría compensar el 39% que se considera "Muy de acuerdo", el 44% "Bastante de acuerdo" y el 6% "De acuerdo".

Logran la máxima puntuación en absoluto las preguntas tres (el tiempo dedicado a las actividades) y nueve (las actividades en grupo), dado que ninguna de las dos obtiene resultados negativos. Es decir, ningún estudiante marcó en estas preguntas encontrarse en desacuerdo con la técnica o metodología utilizada.

7.2.4.2. La profesora

En cuanto al **segundo bloque**, en el cual se analiza la opinión que les ha merecido la actuación de la profesora, se puede observar a través del gráfico que se muestra a continuación.

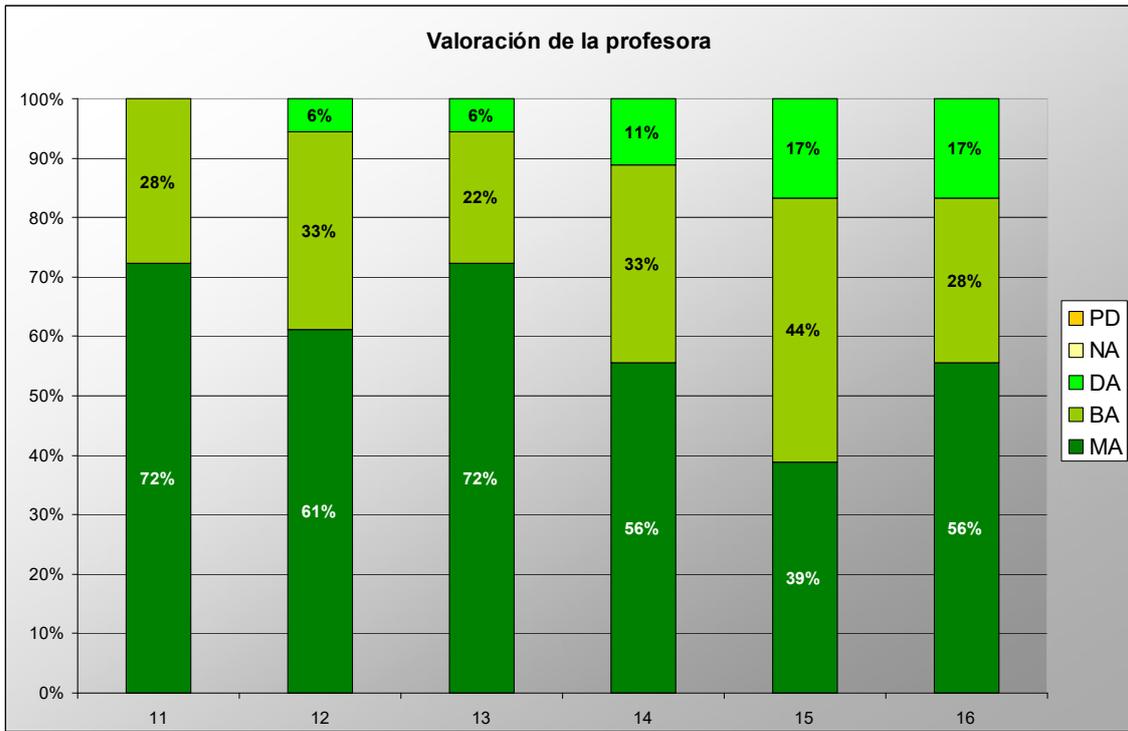


Gráfico 40. Porcentajes en las respuestas del segundo bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: "Valoración de la profesora".

Al igual que en el bloque anterior, se han posicionado las preguntas⁴⁷ que van de la once a la dieciséis en el eje horizontal y en el vertical los porcentajes. En este caso se ha preferido utilizar la escala del verde para señalar las respuestas, las cuales fluctúan desde el verde más oscuro que representa al "Muy de acuerdo" (MA); "De acuerdo" (DA) con un verde mucho más claro; en medio de las tonalidades del verde se encuentra "Bastante de acuerdo" (BA); con el color más crema viene descrito "Nada de acuerdo" (NA); mientras que casi con un color anaranjado el valor "Prácticamente en desacuerdo" (PD).

⁴⁷ Las preguntas del segundo bloque son 11. La exposición de los conceptos ha sido clara; 12. Ha fomentado la participación de los alumnos; 13. Ha tenido en cuenta los diferentes niveles comunicativos dentro de la clase; 14. Ha servido de estímulo para que los alumnos se interesen por las clases; 15. Ha hecho que los alumnos reflexionen sobre aspectos relacionados con la propia cultura; 16. Ha ayudado a los alumnos para que usen estrategias de comunicación en la lengua oral.

En este bloque, las respuestas "Nada de acuerdo" y "Prácticamente en desacuerdo" son inexistentes, por lo que la valoración de la profesora es calificada muy positivamente por el alumnado. Sobre todo en lo que respecta a la claridad de los conceptos, como lo refleja la pregunta once en la que "Muy de acuerdo" ha obtenido un 72%, seguida del 28% que la califican de "Bastante de acuerdo". La pregunta trece ha obtenido igual calificación (un 72%) de "Muy de acuerdo" refiriéndose al hecho de que la profesora ha tenido en cuenta los diferentes niveles comunicativos dentro de la clase. Sin embargo, el resto se ha dividido entre un 22% que se muestra "Bastante de acuerdo" y el 6% "De acuerdo".

Tanto en la pregunta quince, que apunta si ha hecho que los alumnos reflexionen sobre aspectos relacionados con la propia cultura, como en la dieciséis, en la que se interroga sobre si les ha ayudado a que usen estrategias de comunicación en la lengua oral, no obstante sean igualmente positivas, no llegan a los valores obtenidos por las anteriores preguntas, dado que ambas obtienen un 17% de respuestas que se muestran simplemente "De acuerdo".

Por último, merece la pena mencionar los resultados obtenidos en las preguntas doce y catorce. Por un lado, si ha fomentado la participación de los alumnos, y por el otro, si ha servido de estímulo para que los alumnos se interesen por las clases. En ambas, los resultados son satisfactorios, dado que obtienen un 61% y un 56% de respuestas "Muy de acuerdo". Por tanto, resultan relevantes, ya que se recuerda el rol del profesor como estímulo para el estudio y motivación del alumnado.

7.2.4.3. El material

En cuanto al **tercer bloque**⁴⁸, el dedicado a la valoración del material, se ha dividido en varios gráficos. El primero de ellos muestra los resultados obtenidos en las preguntas en las que las respuestas seguían la lógica de los bloques anteriores, es decir, con respuestas cerradas que oscilaban desde "Muy de acuerdo" hasta "Prácticamente en desacuerdo", como son las preguntas diecisiete, dieciocho y veinte. Para el análisis de

⁴⁸ Las preguntas del tercer bloque son 17. Las series seleccionadas eran adecuadas a su nivel de conocimiento de la lengua, o a sus gustos y preferencias; 18. Le ha gustado trabajar con series de televisión; 19. La serie que menos le ha gustado; 20. Trabajar con series ha sido motivador; 21. ¿De cuál de estas series le gustaría ver la temporada completa?.

las preguntas diecinueve y veintiuno en las que se comparan las series de televisión con las que se ha trabajado, se ha preferido elaborar un gráfico ilustrativo aparte.

Dentro de este bloque, en primer lugar, se ha optado por mostrar los resultados obtenidos en tres de las preguntas relacionadas con la valoración del material a través del siguiente gráfico:

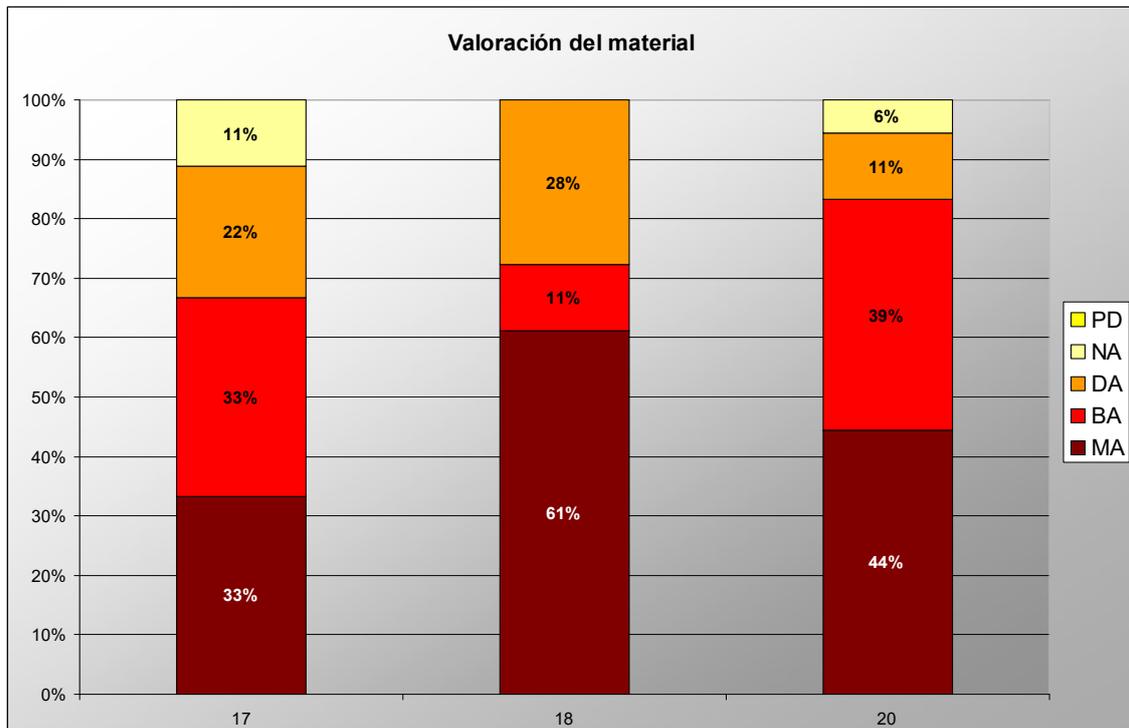


Gráfico 41. Porcentajes en las respuestas del tercer bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: "Valoración del material".

En el gráfico se puede apreciar cómo a pesar de que les haya gustado trabajar con las series, sobre todo por la óptima calificación que obtiene la pregunta dieciocho en la que se les cuestiona directamente por esto con un 61% "Muy de acuerdo", un 11% "No está muy de acuerdo", siendo para ellos no adecuadas a su nivel de conocimiento de la lengua, a sus gustos y preferencias, dado que habrían elegido quizás otro argumento o algún fragmento con subtítulos o adaptado a la clase de ELE.

De igual modo, merece la pena señalar que el trabajo con las series les ha parecido motivador a una amplia mayoría. Incluso con niveles de apreciación bastante altos, dado que el 83% (a través de las sumas de las dos calificaciones: "Muy de acuerdo" 44% y "Bastante de acuerdo" 39%) se siente "Muy de acuerdo" o "Bastante de

acuerdo". Frente al 11% que piensa solo que está "De acuerdo" y el 6% "Prácticamente en desacuerdo".

En segundo lugar, se ha elaborado otro gráfico donde se transmite el gusto de los alumnos por cada una de las series en particular. Los alumnos han expresado su parecer, indicando las series que menos les han gustado, por un lado, y las que verían una temporada completa, por el otro, resultando como muestra el gráfico siguiente.

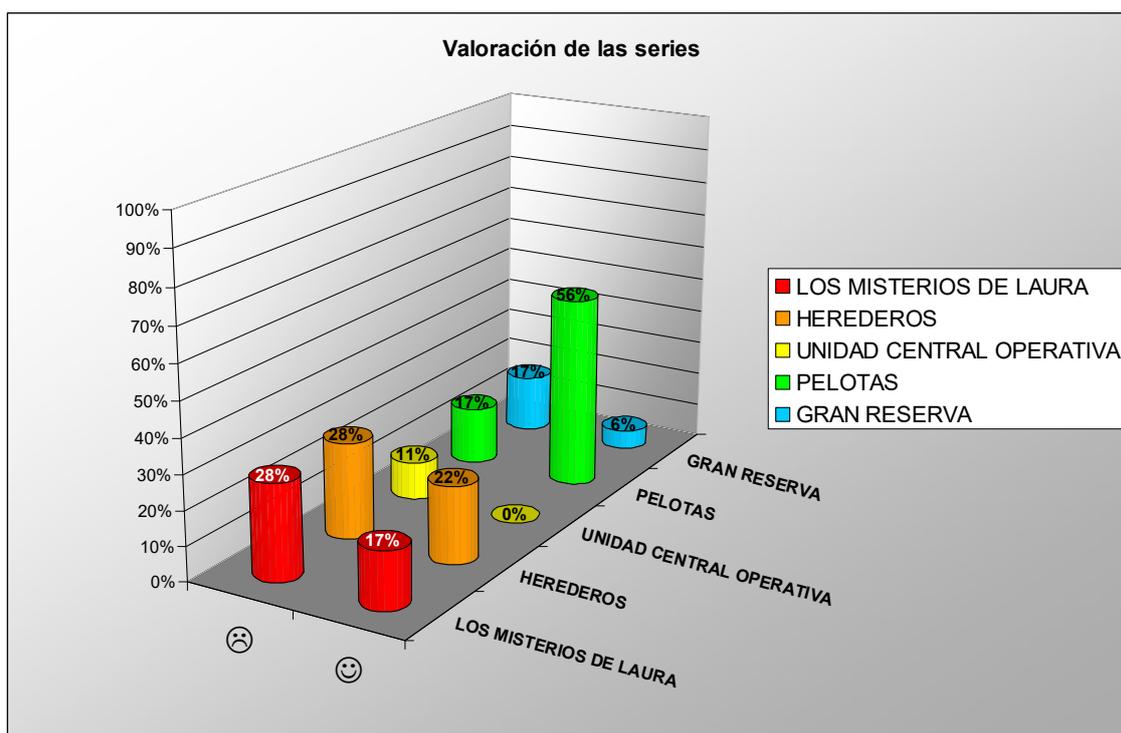


Gráfico 42. Porcentajes en las respuestas del tercer bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: "Valoración de las series de televisión".

En este gráfico se muestran en un color diferente cada una de las series de televisión. En el eje horizontal vienen representadas dos columnas por cada serie, las cuales han sido organizadas una después de la otra de forma ocasional, es decir, sin respetar un orden establecido. Lo que si respeta un orden es la división entre las de la derecha con las de la izquierda, ya que las columnas que están a la derecha muestran los porcentajes asignados a las series que el alumnado vería al completo, mientras que las de la izquierda las proporciones asignadas a las series que les han gustado menos.

Es por esto que el análisis refleja la heterogeneidad del alumnado, dado que no hay una serie que guste muchísimo, ni tampoco una que nadie querría ver. Aunque cabe

señalar que *Unidad Central Operativa* es la que pasa más desapercibida, dado que nadie la elegiría para verla entera, pero tampoco es la que menos ha gustado, predominando en ese aspecto *Herederos* y *Los Misterios de Laura*, aunque solo con un 28% cada una. Ambas series encuentran alumnos a quienes les gustaría ver la temporada completa de estas series con un 17% y un 22%.

Por su parte, *Gran Reserva* consigue resultados similares a los de *Unidad Central Operativa*, aunque ligeramente mejores, dado que un pequeño porcentaje (6%) la elegiría para ver la temporada completa y solo el 17% piensa que es la peor de todas.

Por tanto, es *Pelotas* la serie más valorada, dado que poco más de la mitad de la clase la elegiría para verla completamente (56%). Sin embargo, al igual que las demás, también hay alumnos que piensan que es la que menos les ha gustado (17%).

7.2.4.4. Otras consideraciones

Para terminar, el **bloque cuatro**⁴⁹ ha sido interpretado a través de varias soluciones descriptivas, al igual que el anterior. En primer lugar, las respuestas cerradas han sido aglutinadas en un solo diseño para poder comparar con mayor claridad los resultados.

⁴⁹ Las preguntas del cuarto bloque son 22. Ahora conoce mejor la cultura hispana; 23. Después de los estudiado, ¿cree que le va a ser útil en un contexto real?; 24. ¿Piensa que le va a ayudar a evitar el fallo pragmático?; 25. ¿Le ha hecho interesarse más por la cultura española?; 26. ¿Ha cambiado su concepto sobre la cortesía en España?, sí/no, ¿por qué?; 27. ¿Le ha parecido novedoso trabajar con la cortesía?; 28. En su opinión, ¿piensa que sirve para su futuro profesional o académico estudiar la cortesía?, ¿puede justificar su respuesta?; 29. ¿Incluiría la cortesía tal y como se ha visto en los materiales didácticos?; 30. ¿Piensa tener en cuenta lo que ha estudiado cuando hable español?, ¿por qué?; 31. ¿Tiene alguna sugerencia?.

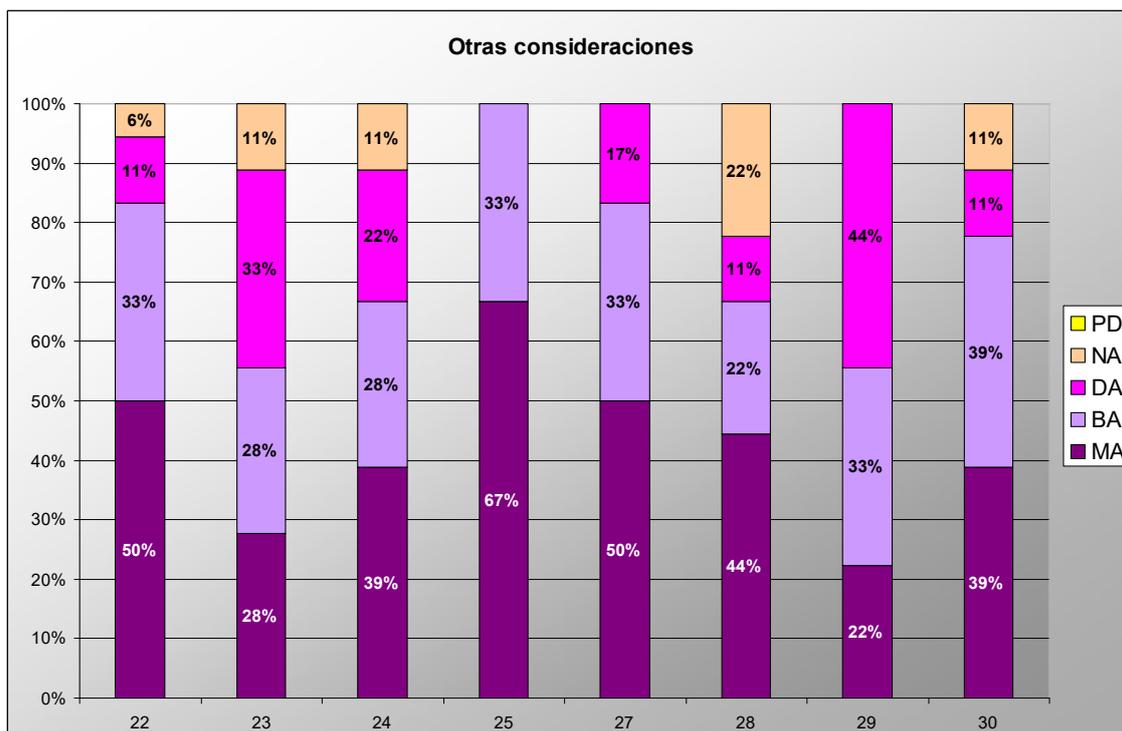


Gráfico 43. Porcentajes en las respuestas del cuarto bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: "Otras consideraciones".

En el gráfico se puede apreciar cómo la pregunta mejor posicionada es la número veinticinco, referente al hecho de si trabajar con la cortesía les ha provocado interesarse más por la cultura española, dado que los alumnos solo han utilizado las opciones "Muy de acuerdo" (67%) y "Bastante de acuerdo" (33%), prescindiendo del resto. Igualmente positiva les parece la pregunta veintisiete en la que se cuestiona la novedad de trabajar con la cortesía. A ese respecto se sienten "Muy de acuerdo" (50%), "Bastante de acuerdo" (33%) y "De acuerdo" (17%) para mostrar su beneplácito.

Otras preguntas como la veintitrés, veinticuatro o treinta obtienen resultados homogéneos, con calificaciones muy positivas o positivas, frente al 11% de disenso en cada una de ellas, quienes piensan que no están completamente de acuerdo en que les vaya a ser útil en un contexto real (pregunta veintitrés); no creen que les vaya a evitar el fallo pragmático (pregunta veinticuatro); y no creen que vayan a tenerlo en cuenta cuando hablen español. En esta última pregunta, la treinta, algunos de los estudiantes han aclarado por qué no están muy de acuerdo, alegando que sea un poco difícil entender todo que lo tienen que saber sobre una cultura en unas pocas semanas y

añadiendo que creen necesitar más tiempo para comprender mejor cómo pueden afectar sus palabras a un español.

Por otro lado, también se han señalado justificaciones por parte de los estudiantes que han calificado la misma pregunta de forma contraria, es decir, "Muy de acuerdo". Por ejemplo, quien dice que tendrá presente lo que ha estudiado, sobre todo cuando hable con gente mayor, intentando tener en mente la forma correcta de expresarse para que no se ofendan. Al igual que señalan ser más conscientes de las cosas que se han estudiado en clase, como es la cultura y el vocabulario nuevo, y sobre todo, cómo hablar en determinadas situaciones. Del mismo modo, piensan que es importante aprender "cómo actuar y comportarse en la sociedad y cultura de la lengua que estudiamos". Por último, apuntan que lo tendrán en cuenta para entender mejor a los otros y para evitar "situaciones avergonzadas". Asimismo, expresan que si hablan con alguien de la cultura española "no van a tener fallo pragmático".

Por último, la pregunta veintiocho es la que mayor porcentaje obtiene de calificaciones "No muy de acuerdo" (22%), a pesar de que la mayoría de los alumnos se muestre de acuerdo en que el conocimiento de la cortesía española sirve para su futuro profesional o académico (el 44% está "Muy de acuerdo", el 22%, "Bastante de acuerdo" y el 11%, "De acuerdo"). Entre las razones a favor se encuentra el hecho de que "si se trabaja con gente desde España es importante saber lo que esperan de tu comportamiento"; "estoy muy de acuerdo porque he estudiado cómo tengo que ser, formal o informal, dependiendo de las situaciones y de las personas"; o "resulta importante para todas las personas". Sin embargo, otro estudiante critica el argumento de la cortesía porque él "esperaba un curso de otra cosa, en el que se tratara la política".

En segundo lugar, se ha recurrido a otro diseño para mostrar la opinión de los alumnos en cuanto a si para ellos el hecho de trabajarla en clase les había cambiado o no la visión que tenían de la cortesía en España.

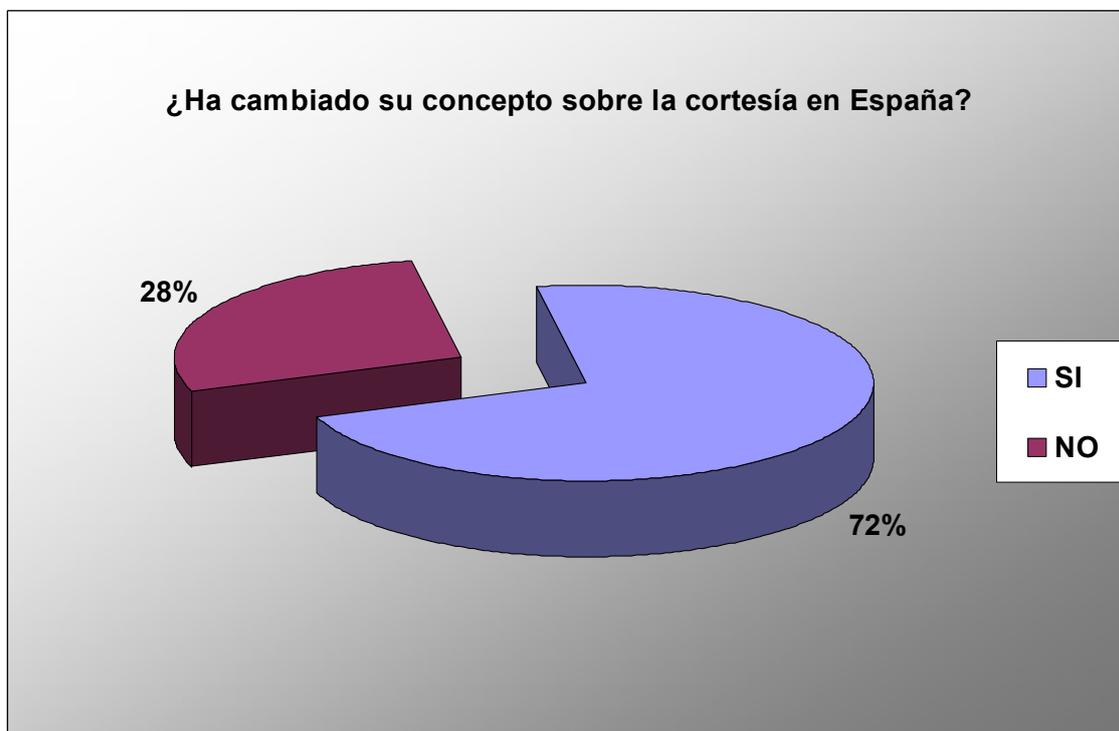


Gráfico 44. Porcentajes en las respuestas de la pregunta 26: ¿Ha cambiado su concepto sobre la cortesía en España".

En clara mayoría, el 72% de los alumnos ha cambiado su concepto sobre la cortesía en España. Algunos de ellos porque siendo el primero o segundo año de estudios tenían una idea preconcebida del español, en algunos casos estereotipada, como confirma uno de los estudiantes, quien decía que "pensaba que los españoles no estaban bien educados, pero ahora sé que no es verdad" o la variante de otro, quien resume que "pensaba que eran poco corteses, pero descubrí que sí lo son"; y en otros, asimilada a la cortesía que se utiliza en su contexto sociocultural, en este caso, el de Israel, como explican en uno de los cuestionarios: "ha cambiado porque solía pensar que la cortesía era menos respetada y que la gente era como en Israel, que no se presta atención a esas cosas". Uno de ellos confiesa: "me parece que los españoles son muy vigorosos y enérgicos, al menos por lo que veo en las películas, pero pensaba que había mucha más cortesía". Otro simplemente comenta que pensaba que eran más corteses. Otro concluye que "las series permiten crear opiniones y enseñarnos realmente muchas cosas".

Sin embargo, el 28% de los alumnos manifiesta que no ha cambiado para nada lo que ya pensaba de los españoles y de la cortesía en España. Uno de los estudiantes alega que no ha cambiado "porque no tenía concepto antes, así que solo he creado uno

nuevo". Mientras que otro señala que "he vivido en España antes, así que conozco la cultura española y me gusta como es", siendo de igual parecer otro alumno, quien corrobora esta opinión.

Por último, la pregunta treinta y uno era abierta, por lo que se dejaba libertad a los alumnos para que aportaran sugerencias. Han sido pocas las aportaciones presentadas, pero entre ellas destacan algunos consejos como el hecho de proporcionar subtítulos a las series, dado que "iban muy rápido y era difícil entenderlo todo"; mientras que otros indican que les gustaría aprender más sobre la cortesía en Sudamérica.

7.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez analizados los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos utilizados para el desarrollo de la experiencia práctica, se ha procedido a la recopilación y discusión de los resultados a los que se ha llegado. Esta parte resulta fundamental, porque como explicaban Trujillo y Quereda (1996) en su guía para la investigación en el aula de lenguas extranjeras, texto que hemos tenido presente para el desarrollo de la investigación, es en la redacción del informe final donde se interpretan los resultados, puesto que de él depende que tenga continuidad en el futuro y de que también pueda ser, no solo tenido en cuenta, sino desarrollado por otros investigadores.

7.3.1. Valoraciones del test de hábitos sociales

Siguiendo los pasos precedentes, conviene comenzar con los resultados obtenidos en el **test de hábitos sociales**, para el cual, como se menciona anteriormente, nos hemos basado en otros test similares realizados para el estudio de la cortesía española, como son los de Hernández Flores (2002, 2003), quien fue la primera en utilizar este instrumento para el análisis de conversaciones entre familiares y amigos en España; Contreras (2005, 2008), quien realizó un análisis contrastivo del español con el alemán; o Bernal (2007, 2008), incluyendo la (des)cortesía española en este tipo de test.

Sin embargo, merece la pena recordar que la verdadera pionera en el empleo de este tipo de test previo para el estudio de la cortesía fue Sifianou (1992), con un análisis

contrastivo entre el griego y el inglés. A partir de ahí, esta técnica se ha difundido entre otros estudiosos, no solo de la cortesía española, sino también en el ámbito latino como, por ejemplo, Boretti (2003), para Argentina; Murillo Medrano (2005, 2008), en Costa Rica; o Bolívar (2008), en Venezuela. De igual modo, se han realizado otras variables del test, como el elaborado por Hernández Flores (2008) para analizar la (des)cortesía en los debates televisivos españoles centrados en ámbito político, así como el de Brenes Peña (2011) quien lo usa para averiguar las opiniones de las personas que consumen las tertulias televisivas. En el ámbito educativo, son de relevancia las aportaciones de Piatti (2003), así como los resultados de la investigación elaborada por Níkleva (2012) con alumnos búlgaros estudiantes de ELE. Por último, se han de recordar las aportaciones de Hernández Flores (2009), quien compara dos tipos de cortesía igualmente latinas, la española con la mexicana.

A este punto, cabe señalar que por afinidad con la precursora y los estudiosos que le han seguido, también en esta tesis se ha preferido denominar "test de hábitos sociales" y no "cuestionario", aunque estemos de acuerdo con la apreciación de Murillo Medrano (2008), en que el término más adecuado debería de haber sido el segundo si seguimos las indicaciones de Kasper (2000), quien establece las diferencias entre cada uno de ellos.

Por tanto, volviendo al test elaborado en esta tesis, como señalan Bernal (2007) y Boretti (2003), estamos de acuerdo en que los resultados de este resultan valiosos para conocer a priori cuál es el contexto sociocultural de los estudiantes, así como examinar cuál es la idea de (des)cortesía que tiene el alumnado y cómo la utilizan en su lengua materna cotidianamente, para poder de este modo compararla o al menos saber cómo podría ser afrontada en la didáctica de la lengua extranjera.

Sin embargo, tratando de enriquecer sus resultados, se ha preferido alargar el número de participantes para intentar recoger una idea de ambiente sociocultural israelí más amplio del que pueden representar los estudiantes de las clases de conversación con los que se ha realizado la experiencia práctica. Por tanto, se invitó al resto de los alumnos de español de la Hebrew University a que colaboraran cumplimentándolo.

A pesar de que la idea les era grata, la participación voluntaria de los alumnos no fue la esperada, dado que pocos se prestaron a realizar el test y menos aún a completarlo del todo. El problema principal derivó del amplio número de preguntas y sobre todo de

la necesidad de responder de forma abierta, y no a través de cruces o marcas, por lo que el tiempo dedicado a cumplimentarlo era superior a la media hora. Algo que en época de exámenes (dado que la experiencia práctica se desarrolló entre los meses de mayo y junio) gravaba notablemente, mermando el tiempo dedicado al estudio, lo que provocó que su predisposición para la colaboración descendiera en consecuencia.

No obstante, se les permitió que contestaran en su misma lengua materna o en un idioma en el que se sintieran cómodos, y fue realizado por 30 estudiantes de español del Departamento de Lenguas Romances. A pesar de que el número no era muy elevado, a partir de la información proporcionada por estos cuestionarios se ha podido recabar una serie de datos de sumo interés para el conocimiento sociocultural previo del alumnado con el que se iba a trabajar. Además, estamos de acuerdo con Contreras (2008, p. 644) en la validez de las preguntas abiertas porque "responden a los factores psicológicos y sociales vigentes en la comunidad de habla, por lo que consideramos un método útil en las investigaciones sociolingüísticas".

Por tanto, el hecho de que fueran relativamente pocos en comparación con los 120 informantes del test de Contreras (2005), mitad alemanes y mitad españoles, no ha mermando relevancia al de esta tesis, dado que en otros estudios, considerados igualmente válidos, como el de Bernal, los informantes fueron unos 26 pertenecientes a una sola comunidad, la valenciana. En nuestro caso, al no tratarse de un análisis contrastivo, sino de obtener un material de apoyo para poder comparar los resultados obtenidos con el desarrollo de las clases y la autoevaluación final de la experiencia, nos han parecido suficientes, sobre todo, porque aquellos que completaron el cuestionario supieron aportar tanto ideas como comentarios u opiniones que han resultado muy interesantes para la investigación. Además, la prioridad de nuestra tesis es conocer las características socioculturales del alumnado de español en Israel y no del israelí en general, algo que conviene resaltar dado que podrían no coincidir exactamente, por tanto se puede considerar el número de respuestas como representativas.

Centrándonos en los resultados obtenidos, se ha individuado un perfil amplio del estudiante de español en el que la edad media es de 24⁵⁰ años. La mayoría de los estudiantes que eligen español son mujeres, con un porcentaje del 80%, frente al 20% de

⁵⁰ Cabe señalar que se trata de una edad que está dentro de la media de otras facultades de Israel, dado que la mayoría inicia la universidad después de haber terminado el servicio militar.

hombres. Algo que puede deberse a varias causas; entre ellas, aunque no sea la única, al auge de las telenovelas en lengua hispana en Israel, como apunta Melián García (2005).

Entre las preguntas preliminares, se han incorporado datos convencionales que van desde la edad y el sexo, hasta otros menos convencionales, como es el origen cultural. En otro contexto, una pregunta de este tipo no sería relevante, o incluso no se haría por motivos evidentes, sobre todo por respeto a la intimidad y a la privacidad. Sin embargo, en un lugar como Jerusalén, donde la religión se lleva a flor de piel, los alumnos no ofrecieron ningún tipo de reservas a la hora de responder, es más, no contestaron otras preguntas dejándolas en blanco, pero esta fue contestada por todos. Dado que la identidad cultural y religiosa les confirma como grupo y para muchos en el país incluso les reafirma como nación⁵¹.

Sin embargo, para esta tesis era de vital importancia, no por los motivos políticos arriba insinuados, sino porque conocer la referencia cultural de la familia, ayuda a identificar el imaginario social colectivo con el que se mueven y, sobre todo, resulta relevante porque ayuda a conocer mejor a través de qué filtro vienen interpretados los mensajes. En otras palabras, cuáles son los referentes culturales con los que codifican su visión del mundo porque son los que aportan carga ideológica a un objeto y a partir de ellos pueden crearse estereotipos, tabúes o preconcepciones.

En este sentido, el que en los resultados obtenidos predominara el origen cultural judío con un 87%, pero no por unanimidad, dado que un 7% tiene referencias culturales árabe-musulmanas, un 3% árabe-cristianas y el otro 3% judío-cristianas, refuerza la idea de la pluriculturalidad en el aula, no solo por este dato, que visto de forma aislada podría parecer insuficiente, sino porque, a pesar de que el lugar de nacimiento de los estudiantes resulta bastante homogéneo, la procedencia de padres y abuelos no lo es de igual modo. A través de los gráficos presentados a lo largo de este capítulo se puede apreciar cómo la mayoría de los estudiantes ha nacido en Israel, pero el porcentaje va disminuyendo respecto a los padres, y más aún con los abuelos, quienes resultan en minoría los procedentes de Israel. Por tanto, corrobora los datos aportados por Lerner y Madrona Fernández (2006), Madrona Fernández (2009) o Santos Carretero (2012), quienes aseguran que se trata de un país fuertemente migratorio. Además, dichos

⁵¹ Aunque esta es una cuestión política que, como se mencionaba anteriormente, preferimos no abordar, dado que va más allá del objetivo de nuestra tesis.

porcentajes también pueden encontrar una correspondencia con las olas de emigrantes que han ido llegando al país desde su creación⁵².

Desmenuzando los resultados obtenidos, por un lado, merece la pena señalar que sumando el dato de la procedencia de los padres israelíes (33%) y los que contienen al menos un miembro nacido en Israel (27%), suman una escasa mayoría. Por tanto, están expuestos en sus hogares no solo a la cultura judía e israelí que les une, sino también a la cultura que trajeron padres y abuelos desde el país de origen. Si se intenta tener en cuenta la procedencia de los padres con orígenes mixtos, es decir, conformada por un miembro nacido en Israel y el otro procedente de otro país, se debe considerar de qué países se trata para ver si las raíces son comunes. En este caso son también bastante variados, dado que los países mencionados son Argentina y Uruguay, países latinos; Alemania, Francia y Rumania, lingüísticamente diversos, pero situados en la Unión Europea; Marruecos, país africano y prevalentemente de lengua árabe; y Sudáfrica, también africano, pero completamente diferente a los países del norte, como Marruecos, dado que en Sudáfrica el inglés es lengua oficial; por último, Kurdistán, como zona geográfica se sitúa en Medio Oriente, pero lingüísticamente, sin dar detalles, es difícil de encuadrar.

Por lo que respecta a los padres del mismo país (37%), diverso de Israel, la encuesta registra procedencias de Ucrania, Argentina, Moldavia, Rusia, Estados Unidos y Túnez. Al menos tres lugares, se corresponden con la tendencia migratoria de las últimas décadas: familias estadounidenses que deciden hacer el *aliyà*; la llegada de emigrantes argentinos por la dictadura y luego por la crisis económica; países de la antigua Unión Soviética que, después de la disolución, han visto cómo mareas de emigrantes han salido de sus fronteras. Por último, entre los que tienen padres de dos lugares diferentes entre sí y diversos de Israel, cabe señalar la conjunción ruso-uzbeko (3%), ambos países de la ex Unión Soviética.

Si se tiene en cuenta la procedencia de los abuelos, el número de países se amplía, mostrando un repertorio de países directamente relacionados con la diáspora

⁵² Se puede consultar la tabla número 6, de este mismo capítulo, donde se ofrecen algunos apuntes sobre la composición de la sociedad israelí relacionados con algunos momentos históricos relevantes.

judía⁵³: Argentina, Bulgaria, Egipto, Francia, Hungría, Irak, Irán, Kurdistán, Marruecos, Moldavia, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia, Túnez, Turquía, Ucrania, Uruguay, Uzbekistán y Yemen.

En cuanto a los datos relacionados con los idiomas, también sobresale el plurilingüismo al que están acostumbrados la mayoría de los estudiantes. En este sentido resalta el inglés, idioma de uso común en la universidad y que casi todos conocen. El nivel que se atribuyen es en su mayoría B2 o C1, por tanto, niveles altos. También se precisa que ha sido un idioma utilizado por los alumnos para mediar en la comunicación, dado que la profesora desconocía el hebreo; al igual que para ayudar a otros compañeros, en este caso árabes, quienes no eran nativos de lengua hebrea.

Además del inglés, y sobre todo del español, idioma que les une en estos estudios de lenguas extranjeras, los alumnos muestran interés por el francés, ruso, alemán, italiano, portugués, chino y rumano, dado que tienen como mínimo un nivel A2 de alguna de estas lenguas. Por tanto, a pesar de que eminentemente utilizan el hebreo en casa y con los amigos, también están en contacto con otras lenguas como el inglés, el español, el ruso o el francés⁵⁴ (incluso hay datos que apuntan al rumano), a los que hay que sumarles la minoría árabe, quien recuerda que su entorno comunica con esa lengua.

Para la mayoría, el castellano es el segundo, tercer o cuarto idioma que aprenden después del hebreo o árabe, en el cual son nativos, y del inglés o francés. A pesar de esto, según Sitman y Lerner (1994), la universidad ofrece un reducido número de horas de lección por año, lo que hace de la motivación, un valor indiscutible. Al igual que en la figura del profesor recae una gran responsabilidad, dado que en parte ellos son los encargados de transmitir la cultura del país de la lengua meta y alejarles de prejuicios como indicaban Lifszyc y Schammah Gesser (1996), así como de transmitirles la motivación necesaria para que sigan estudiando la lengua incluso después de que terminen los cursos académicos.

En concreto el dato del número de años dedicados al estudio de español, el cual ha resultado ser de uno o dos años de media, resulta valioso, puesto que se corresponde con la oferta formativa de la Hebrew University, lo que hace que la mayoría de los

⁵³ Al igual que se enunciaron en la sección del análisis de los datos, los países han sido ordenados alfabéticamente.

⁵⁴ El bloque inmigratorio judío, según Sitman y Lerner (1994) está formado principalmente en orden de importancia cuantitativa por: los rusohablantes, los anglosajones, los hispanohablantes y los francohablantes.

estudiantes de español lleguen a las aulas sin un conocimiento de la lengua previo, al menos a nivel académico, dado que puede que estén expuestos a través de la familia, los amigos o la televisión. Por lo que a pesar de ser dos lenguas de raíces tan dispares (el hebreo y el español) los alumnos logran alcanzar relativamente rápido el nivel A2 de la lengua. Aunque sería interesante conocer cuál es realmente su punto de partida, así como averiguar si después de los estudios universitarios continúan cultivando este idioma, lo cual sería una señal de que los estímulos ofrecidos por la universidad son efectivos, y cuanto incide en este recorrido el factor motivacional.

7.3.1.1. Las situaciones comunicativas: autonomía o afiliación

Una vez comentados los datos personales proporcionados por los estudiantes, se ha procedido a la revisión de los resultados obtenidos en el primer bloque de respuestas abiertas, se trata del bloque destinado a las **situaciones comunicativas**.

En el análisis de las situaciones comunicativas no se ha tenido en cuenta las proporciones numéricas sino cada una de las respuestas obtenidas, para así estimarlas una a una y poder realizar una valoración de conjunto. En primer lugar, porque no todos los alumnos han completado los tests, sino que han contestado de forma fluctuante según sus propias lógicas individuales. En segundo lugar, a través de la traducción se pueden escapar matices interesantes que vistos en bloque pueden perder efectividad, pero analizando las respuestas una a una se puede estimar su valía para nuestra tesis. Por último, se ha preferido centrar la atención en el objetivo de la tesis, que es crear un material adecuado para la clase de ELE y no un análisis contrastivo entre el hebreo y el español, algo que a nuestro parecer sería muy interesante para ulteriores estudios.

Por tanto, a través de este cuestionario se ha tratado de obtener datos que sirvan de apoyo a la investigación, al igual que postulaba Hernández Flores (2008), y que nos permitan conocer la concepción de (des)cortesía que tienen los estudiantes del grupo meta. Posteriormente, se ha intentado encuadrar las respuestas de los alumnos para saber qué piensan de la cortesía en España y en cuál de los dos extremos se pueden encasillar sus ideas a través de los *dos tipos de deseos de imagen social, la afiliativa y la autónoma*, sugeridas por Bravo (1999) y Hernández Flores (2008). Así como identificar cómo vienen definidos los *roles sociales*, los cuales vienen determinados por

la cultura. En este sentido, ello hace del cuestionario un indudable apoyo para la investigación-acción.

A través del análisis de las situaciones comunicativas, sobre todo la primera y la tercera, en la que se trata de peticiones informales se puede deducir que suelen ser bastante directos, aunque introducen fórmulas como "por favor" para atenuar, y algunos las mitigan utilizando "puedes/podrías". Sin embargo, no suelen dar rodeos para pedir las cosas (como por ejemplo, en la primera situación aludiendo al hecho de que su amiga viva cerca de Correos, o que la madre salga ya a comprar el pan). Por lo tanto, coincidimos con el análisis de las peticiones en la sociedad israelí de Blum-Kulka (1992) en que los estudiantes privilegian la mitigación a la estructura indirecta. Simplemente realizan la petición. Sin embargo, que las respuestas sean escritas les hace perder valor a la hora de la interpretación, dado que el tono de voz o las expresiones de la cara o las manos inciden mucho. Sobre todo porque, según Blum-Kulka (1992), los israelíes suelen ser más distinguidos y explícitos cuando tienen que expresarse por escrito. Por tanto, estamos de acuerdo con Murillo Medrano (2008) en que resulta un límite del cuestionario el hecho de que se haya planteado solamente por escrito.

En cuanto a dar consejos, suelen también ser bastante directos, aunque depende del rol que desempeñen (en el cuestionario hay dos: el de amigo y el de hermano) se suelen comportar de forma similar, pero cambian ligeramente las estructuras, dado que con la hermana, es decir, en familia, utilizan "sería mejor que...", "si yo tuviera que..." "¿por qué no?...". seguido de razones convincentes para apoyar su tesis. Sin embargo, con el amigo, no se trata de intentar convencerlo, como viene interpretado en el anterior caso, sino simplemente de sugerirle, por lo que las respuestas son muy heterogéneas, utilizando sobre todo "creo que" seguidas de imperativo "cómpratelos" o fórmulas como "deberías", "tienes que...", o "yo que tu...". Por lo que entre los alumnos prima el ser directo, dado que solo pocos entrevistados aseguran que preguntarían si pueden dar un consejo; al igual que han usado poco frases atenuantes como "quizás valga la pena considerarlo".

En cuanto a las despedidas, no suelen alargarse mucho. Como se ha referido en el análisis, suelen ser escuetos, al igual que a la hora de hacer cumplidos. Respecto a las invitaciones, también van directos al grano, dado que mayoritariamente utilizan el imperativo "ven" o la perífrasis de obligación "tienes que venir" o la expresión "no

hagas otros planes". Mientras que, en menor medida, aparecen otras expresiones en forma de pregunta como "¿te gustaría...?".

No obstante, en la octava cuestión, cuando se invita en familia, aunque también predominen los imperativos, suelen ser utilizados menos, porque no hace falta insistir o reafirmar que se desea que venga, dado que entre familiares dan por hecho que si no vienen es porque no pueden o no desean venir. A los miembros de la familia se les recuerda que no traigan alimentos, mientras que a los amigos no se les dice nada, se elude la cuestión porque normalmente se trae algo y se da por descontado que lo harán o porque no se lleva nada y no hace falta que se diga.

Por tanto, como aseguraba Contreras (2005, 2008) respecto a la comunidad cultural alemana con la que hizo un análisis contrastivo utilizando este tipo de instrumento, a través de las situaciones se ha podido esbozar una primera aproximación hacia la categorización de la imagen social israelí adaptando, como en su momento realizó Contreras (2005), los postulados de Bravo (1999), quien utilizaba las *categorías de autonomía y afiliación* para la cultura española. La propuesta de Bravo ha sido adoptada en diversos trabajos. Así por ejemplo, Boretti (2001), Cordisco (2003) o Madfes (2004) para el español de Argentina; Placencia (2001, 2002) para el español de Ecuador; Murillo Medrano (2002) para el español de Costa Rica; Hernández-Flores (2002, 2008), Bernal (2007), entre otros, para el español de España. En este caso han servido de referente para la cultura israelí.

La primera de ellas describe la categoría de *afiliación*, es decir, el deseo de imagen que permite identificarse con el grupo, verse y ser visto por los demás en relación con el grupo. Mientras que la de *autonomía* viene representada con el contrario, es decir, con el deseo de una imagen propia, es decir, sentirse de algún modo único y preservar su propia personalidad. En este sentido, se puede apreciar que el alumnado israelí comparte ambas categorías, dado que, como apuntaba Bravo, se trata de dos necesidades humanas fundamentales, las cuales se presentan para plasmar el concepto de imagen a través de las *relaciones del ego y el alter*. Por tanto, no son dos elementos completamente contrapuestos, sino que dependiendo de la propia cultura a veces tienen nexos comunes, como, por ejemplo, para Hernández Flores (2002) dar un consejo en la sociedad española puede ser manifestación de autonomía porque ofrece sus propias

ideas, pero también de afiliación porque se siente con la suficiente confianza como para ofrecer este consejo. De igual modo ocurre en los ejemplos de la sociedad israelí.

De hecho, Blum-Kulka, Danet y Gerson (1985), siendo anteriores a Bravo (1999), utilizan el concepto "cortesía solidaria" para definir el lenguaje de las peticiones en la sociedad israelí. Además, esbozan una consideración muy interesante, dado que explican que dependiendo del punto de vista puede cambiar el análisis, ya que desde el punto de vista del nativo (*emic*), simplemente el uso del lenguaje depende de factores sociales inherentes a la situación social; mientras que desde el punto de vista del extranjero (*etic*), el bajo valor a la distancia social y los relativamente altos índices de estilo directo hacen que venga clasificado de forma diferente.

Tanto para Bravo (1999) como para Hernández Flores (2002), uno de los contenidos de la afiliación en la cultura española es la confianza, lo que les otorga proximidad y familiaridad, además viene vista de forma muy positiva, pues permite hablar abiertamente; de igual modo, en la cultura alemana viene identificada con privacidad, según Contreras (2005). Sin embargo, se puede apreciar que para la cultura hebrea no siempre es así, dado que hay situaciones en las que es la autonomía la que les permite hablar abiertamente, es decir, primando el intentar por encima de todo ser ellos mismos. Por tanto, tratan de hacer prevalecer sus propias opiniones, sin que ello suponga una falta de respeto hacia el otro, sino un modo de expresar lo que siente al que el interlocutor también está invitado. Uno de los alumnos lo expresaba así "si hay una discusión o algo así, cada uno dice lo que realmente quiere o lo que piensa sin escuchar al otro. Cada uno dice lo que piensa y ya está, y terminamos como empezamos. Siempre tenemos algo que decir, algo que aportar", por lo que para ellos ese tipo de comportamientos podría identificarse como afiliativos. Blum-Kulka (1992) la denomina cortesía orientada hacia la solidaridad, siguiendo el modelo de Brown y Levinson (1978). Al igual que estamos de acuerdo con esta autora cuando subraya la toma de conciencia del israelí al reconocer tener unos patrones o guías de comportamiento menos consolidados o menos regularizados en la esfera pública, que en el ambiente privado.

Por otro lado, los alumnos israelíes consideran el exceso de confianza como algo normal, adaptándose a situaciones que en otros contextos culturales requerirían otro protocolo; como, por ejemplo, en las invitaciones a una cena, en las que comparados

con otras culturas resultan parcos de cumplidos; o en las peticiones, en las que no suelen dar muchos rodeos, aunque se valgan de la mitigación.

Centrándonos en la cortesía, para Bravo (1999) solamente viene expresada a través de los comportamientos afiliativos, por lo que la cultura israelí podría ser considerada a través de estos parámetros de "descarada" y a los israelíes de "polémicos", como algunos de los alumnos se calificaban, dado que para esta estudiosa solo se pueden considerar cortesía las actitudes en las que su finalidad sea proteger o destacar la imagen del receptor. Sin embargo, el concepto que se tiene tanto de una categoría como de otra depende de la cultura con la que se compare. En este caso se recuerda la contraposición entre las culturas anglosajonas, en las que prima la autonomía, y las culturas orientales donde la pertenencia al grupo está firmemente establecida, como explica Ridao (2009).

7.3.1.2. Cortesía española comparada y concepto de cortesía

No obstante, los alumnos israelíes señalan a los países anglosajones como modelos de cortesía, aunque en ellos prime la autonomía. Si bien creen que los españoles son corteses, en concreto, estiman mucho más corteses a los oriundos de países como Inglaterra o Alemania (otros incluyen también Canadá, Francia y Holanda entre ellos).

De igual modo piensan que son menos corteses los países de Sudamérica. Esto se debe al concepto que tienen de cortesía, el cual viene identificado con "educación" o "respeto", similares a los datos recogidos en su momento por Blum-Kulka (1992), y como recordaba Álvarez (2007), quien asegura que los campos de la afectividad y de la cortesía se confunden. De igual modo, Placencia (2001, p. 187) lo señala respecto a los quiteños, quienes asocian cortesía con "ser amable, cordial, educado, suave en el trato, tener cultura, tener educación y respetar a la gente". Por tanto, como señala Álvarez (2007) no conviene confundir ambos conceptos.

Cabe señalar que las repuestas no han sido tan homogéneas como se esperaba en un grupo con el 87% de hebreos. Sin embargo, esto se puede deber a que también reciben los estímulos que vienen de la familia y no solo del resto de la sociedad israelí, lo que hace que estén expuestos a otras culturas, tan variadas como se ha expresado anteriormente en este mismo apartado, dando pie a una heterogeneidad latente. Además, a todo esto se le debe sumar la propia idiosincrasia del alumnado, ya que no todas las

personas tienen ni el mismo bagaje cultural ni la misma personalidad que incide en la idea de cortesía que nos hemos creado. La propuesta de Kerbrat-Orecchioni (1994) de hablar de *etnolectos* para definir características de habla en una comunidad sociolingüística concreta, o la idea de Briz (2004) de utilizar *ideomas* para establecer un mapa en el que se establezca la idea de cortesía y de imagen cortés que tiene una cultura o un grupo social, ambos podrían ser utilizados para encuadrar los resultados obtenidos, pero sin ánimos de generalizar, se prefiere considerar estos datos como valiosas aproximaciones, al igual que opina Contreras (2005), en las que merece la pena profundizar. Por tanto, estos datos han servido para conocer cuál es la idea de partida que tienen los alumnos sobre la cortesía en general, cómo suelen expresarla en su propio idioma y cuál es la opinión sobre la cortesía en España que se han hecho en sus pocos años de estudio de la lengua. De igual modo, los resultados obtenidos han ayudado a comprender mejor las interpretaciones realizadas respecto a las actividades que se habían realizado en clase, la evaluación y sobre todo la autoevaluación final.

7.3.2. La evaluación de la propuesta didáctica

En cuanto a los resultados desprendidos del **desarrollo de las actividades** merece la pena señalar la buena acogida y la espontaneidad del alumnado, quien ha podido trabajar con naturalidad (dado que los alumnos han sido grabados en audio, previo consentimiento, pero sin tener que enfrentarse a una cámara de vídeo). Por tanto, se han tenido en cuenta las impresiones de la investigadora, pero sobre todo, a través del **cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica** los propios alumnos han podido atribuir a esta experiencia sus pertinentes apreciaciones.

En este sentido, conviene apuntar que entre los resultados obtenidos, como viene indicado en los gráficos mostrados, resulta evidente que los alumnos han estimado positivamente la didáctica (donde predominaban las respuestas "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo"), siendo los aspectos más valorados tanto el tiempo dedicado a las actividades como las actividades en grupo, mientras que en menor medida el trabajo con el aspecto comunicativo de la lengua. Aunque esto se podría deber a que la experiencia didáctica fue encuadrada dentro de un curso de conversación, por lo que las expectativas podrían haber sido otras.

En cuanto a la valoración de la profesora, es la más estimada dado que todas las respuestas eran positivas, es decir, se mostraban "de acuerdo", "bastante de acuerdo" y "muy de acuerdo". Algo que resulta gratificante, puesto que la más apreciada es la pregunta sobre la claridad de lo expuesto, aportando a la experiencia, no solo valor empírico, sino también emotivo.

En lo que respecta al material, la elección de trabajar con las series de televisión resulta también muy estimada, aunque no en igual medida todas las series de televisión. Por ejemplo, algunas como *Unidad Central Operativa* pasan casi inadvertidas; otras como *Pelotas* consiguen un alto porcentaje de alumnos que estiman que serían sus seguidores si la pusieran en televisión; mientras que *Los Misterios de Laura* vence en lo contrario, es decir, no tendría audiencia entre el alumnado.

Sin embargo, como dice la expresión “en la variedad está el gusto”, y en este sentido se puede decir que ocurre, puesto que no hay una serie privilegiada, es decir, que alcance un consenso absoluto: *Pelotas* llega al 56%, pero el resto de las series obtienen porcentajes muy similares por debajo del 22%.

No obstante, como se indica en el diario del profesor y las grabaciones, los alumnos se quejaron por la adecuación del material, es decir, les pareció demasiado complejo, dado que las series carecían de subtítulos. A pesar de la contextualización realizada, los diálogos eran muy rápidos y sobre todo a los alumnos del primer grupo les costaba trabajo comprenderlo todo. Esto se intentó resolver proporcionando posteriormente los diálogos por escrito, pero aun así resultaba desmotivador para algunos. Aunque a no todos por igual, dado que algunos de ellos, como demuestra el cuestionario, apreciaron la opción elegida.

7.3.2.1. Las series de televisión como instrumento motivador

Las series de televisión han sido utilizadas en diversos estudios, no solo relacionados con la cortesía, demostrando ser materiales de valía. Por un lado se han empleado como recursos para el análisis, como es el caso de García Rodríguez (2011) y su estudio del uso del imperativo y otros recursos lingüísticos en las relaciones jerarquizadas, para el que utiliza la serie "Sin tetas no hay paraíso"; o el estudio realizado por Gómez Sánchez (2005) para la negociación de la imagen en los grupos familiares y su representación en las series de televisión, trabajando con series como "Los Serrano"; mientras que en lo

que respecta al uso de las series de televisión y su aplicación didáctica, se ha encontrado como referente el artículo de Suárez Hernández (2011) quien las utiliza para trabajar los rasgos coloquiales en la clase de ELE. Al igual que se han seguido las consideraciones de Brandimonte (2003), quien hace referencia al medio audiovisual en general, y las de Santibáñez Velilla (2005), para reflexionar sobre la importancia de la televisión como recurso para adquirir no solo conocimiento, sino también valores. Sin embargo, es necesario especificar que los estudios relacionados con el cine, o incluso el cortometraje, son más numerosos, como es el presentado por Vivas Márquez (2009) sobre el cortometraje como recurso didáctico o el estudio de la filmografía de Almodóvar para abordar la comunicación no verbal de Monterubbianesi (2012).

7.3.2.2. Acercamiento a la cultura meta

Siguiendo con las conclusiones aportadas por el cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica, conviene señalar que una de las preguntas más valoradas ha sido la de si cree que trabajar con la cortesía le ha hecho interesarse más por la cultura española. Incluso, algunos señalan que les gustaría conocer otros aspectos de la cortesía, como, por ejemplo, la sudamericana o poder compararla con otra europea. Además, otras dos preguntas que responden directamente al objetivo de la tesis, también son valoradas positivamente, como son si les servirá en un futuro en un contexto real y si les ayudará a evitar el fallo pragmático. En ambas, aunque con predominio de la opción "muy de acuerdo", existe un disenso, el cual en parte viene justificado por uno de los encuestados diciendo que "es un poco difícil entender todo lo que hay que saber en unas pocas semanas. Necesito más tiempo para comprender mejor cómo pueden afectar mis palabras a un español".

En ese sentido, estamos de acuerdo con la propuesta del estudiante, en que para evitar el fallo pragmático, no solo se tiene que trabajar con la cortesía, sino que también este estudio debería estar escalonado en el tiempo, es decir, no presentar las actividades como una monografía, como se ha realizado en la experiencia práctica, sino como parte integrante del curso general.

Otro aspecto a tener en cuenta es si les había cambiado su concepto de cortesía en España. En él, una amplia mayoría alega haber modificado su forma de pensar con respecto a los españoles. En este sentido resulta interesante comparar este cuestionario

con los resultados del test de hábitos sociales, en el que los alumnos opinaban en muchos casos sin conocer a ningún español, muchas veces llevados por lo que habían intuido en el año o dos años de estudio en la universidad, en otras llevados por los estereotipos generados por la misma sociedad. En cuanto a la justificación del cambio, muchos de ellos alegan que han comprendido que en España también existe la cortesía o incluso la comparaban en todo momento con la de Israel, donde según ellos "no se presta atención a estas cosas".

7.3.3. Dinámica de clase

Volviendo al desarrollo de las actividades, desde el punto de vista de la investigadora-profesora se ha podido apreciar cómo el debate ha sido proficuo y, en consecuencia, de igual modo la participación individual, por lo que han demostrado tener interés en el tema en particular.

No obstante, parece sensato reconocer que el estudio de la cortesía ha sido demasiado ambicioso y eso ha condicionado a los alumnos, haciendo que resultaran desbordados en un período limitado de tiempo (aunque algunos se quejaban de la distensión de las clases porque se realizaron en varios encuentros de un día a la semana durante dos meses). Por tanto, se aboga por delimitar el contenido al estudio de una o dos variables para que se pueda profundizar más, como ocurre en numerosos estudios sobre la cortesía, como el de Albelda y Contreras (2009), el cual se centra en las imágenes de afiliación y los atenuantes; Barrios García (2011) en la cortesía valorizadora; Bernal (2007) en la descortesía, por mencionar solo algunos de los trabajos.

Sin embargo, se deben señalar algunas dinámicas que se han repetido, sobre todo en el grupo uno, como la de utilizar la *transferecia lingüística* desde el hebreo, e incluso desde el inglés, hacia la lengua extranjera que están estudiando para explicar ciertas consignas o aclarar un significado; así como, recurrir a la *generalización*, como recordaba Lerner (1994), ya que hacen un leve cambio en la pronunciación, o interpretan el significado valiéndose del origen de las palabras, dado que el hebreo ha ido incorporando gran cantidad de términos de origen griego o latino, lo cual ayuda también a la memorización.

Otro fenómeno que merece la pena señalar como peculiar es el mencionado por Sitman y Lerner (1994) como *code-switching* o alternancia de códigos, es decir, la intercalación de palabras en hebreo o inglés para completar el discurso en las clases de español, sobre todo intentan paliar una falta, es decir, cuando no recuerdan una palabra utilizan su equivalente en hebreo, inglés o incluso en francés. De este modo, no interrumpen el discurso y en varias ocasiones son ayudados por sus compañeros. Por tanto, cabe apuntar también el grado de cohesión y solidaridad dentro del primer grupo (algo de lo que posiblemente carezca el segundo, donde parece primar el sobresalir a partir de los comentarios efectuados), lo que hace que los elementos más débiles se sientan reconfortados y se animen a colaborar más en clase.

De la misma forma que resulta relevante subrayar la importancia de contextualizar las actividades para que los alumnos puedan entender y, sobre todo, personalizar las expresiones para que puedan conformar su propio idiolecto.

Una cuestión que podría haberse subsanado es la de elegir series con subtítulos para satisfacer la reiterada petición de los alumnos y ayudarles con la velocidad en la comunicación de algunos fragmentos. Al igual que haber alargado el tiempo dedicado a las actividades, o incluso acotarlo dedicando solo espacio a una o dos de las variables de cortesía para haber podido profundizar más. Así mismo, la posición estática de los alumnos no ha favorecido el intercambio entre ellos, algo que aconsejaba Sitman y Lerner (1994) para estimular la interacción entre todos y no crear roles inamovibles.

Por otro lado, de igual modo que sostenían estas autoras, es decir, Sitman y Lerner (1994), la profesora ha intentado crear un ambiente ameno y agradable para que los alumnos puedan expresarse sin miedo y con la libertad necesarias para dar opiniones propias y libres, además de estimularles y motivarles en todo momento para que no se dejen llevar por la falta de confianza que en algún momento de sus estudios invade a los estudiantes de idiomas.

7.3.4. Roles sociales

En cuanto a las actividades, se han tenido que simplificar sus contenidos para poder trabajar con todas las variables que se habían planteado en un principio, por lo que la interpretación del rol social no se ha tratado como se debiera y eso ha incidido en la discusión de los resultados. Solamente en una de las actividades, en la que se utiliza un fragmento de la serie *Pelotas* para analizar el ruego, se ha mencionado transversalmente, es decir, sin que sea el objetivo principal de la actividad. En este, la chica protagonista se excusa por el comportamiento de su padre hacia el chico de origen chino con el que está saliendo. En esos momentos, uno de los estudiantes realiza acertadamente un comentario sobre la importancia de la disparidad de culturas, lo que dará pie después al debate, acerca de la importancia que tiene el rol social que desempeña y cómo viene interpretado de forma diversa en las culturas. Sin embargo, como se menciona anteriormente, viene tratado de soslayo, dado que se podría haber planteado otra actividad en la que pudieran comparar los diferentes roles de una persona según la situación comunicativa en la que se encuentre y cómo esto le hace cambiar, no solo de registro, sino también la forma de presentarse o de ver el mundo.

Se ha de señalar que se encuentran diferentes ejemplos que se han tratado en las actividades, pero como se ha dicho anteriormente, sin incidir directamente, como es el ejemplo utilizado, siempre en la serie *Pelotas*, en la que el protagonista Flo se muestra tolerante y habla de forma distendida delante de sus amigos cuando expresa su opinión sobre las personas de origen chino y las parejas mixtas; pero cuando desempeña el rol de padre muestra su autoridad ante la hija, por tanto, cambiando su actitud y, en consecuencia, sin utilizar ningún tipo de estrategia de cortesía. De igual modo, con el primer grupo se ha comentado cómo el mismo personaje se muestra perplejo cuando tiene que simular con su abogado la conversación con los representantes de la clínica, con los que tiene que utilizar un registro formal al que no está acostumbrado en su vida diaria.

A pesar de esto, los alumnos, se puede decir, han interpretado bien los roles sociales que se pueden desempeñar porque a lo largo de los fragmentos y de las situaciones comunicativas han encontrado diferentes muestras con las que se ha podido comprobar, aunque no de forma directa, cómo con el cambio de rol también puede

cambiar la forma de dirigirse o de expresarse. Consecuentemente, tampoco se ha hablado en clase directamente de imagen social, pero esto se debe también al hecho de no habernos centrado en un tipo de estrategia de cortesía, sino en querer abarcar quizás demasiados aspectos, lo que ha incidido en el tiempo dedicado a cada uno de ellos.

Por lo demás, a la hora de preparar las actividades se han consultado los trabajos realizados tanto por Barros García (2011), aunque en su caso se trata de un estudio pragmalingüístico y se centra en la cortesía valorizadora, mientras que en esta tesis se ha preferido tener en cuenta también el punto de vista sociopragmático. De igual modo, ha servido la experiencia práctica desarrollada por Monterubbianesi (2012), aunque esta se centre en la comunicación no verbal y no directamente en la cortesía. Por otro lado, para la confección de las actividades se ha tomado en consideración el artículo de Staire y Zanón (2010) en el que abogan, dentro del método comunicativo, por el desarrollo de unidades didácticas (aunque en esta tesis no se hayan podido realizar), donde se pueda establecer una dinámica de responsabilidad y autonomía en el aprendizaje por parte del alumno y pueda darse sentido al enfoque comunicativo en cuanto tal.

7.3.5. Apreciaciones según el diario de la profesora y las grabaciones

Continuando con la discusión de los resultados de este apartado, puede decirse también que instrumentos como las **grabaciones** y el **diario del profesor** han resultado ser muy interesantes porque han permitido reflexionar a posteriori sobre los pros y los contras de la elección de determinados materiales, uso de ciertas dinámicas instauradas en clase e incluso problemáticas asociadas a la logística y la organización. En consecuencia, se comparte la idea de González Maura (2006) de que el diario propicia la reflexión continua a lo largo de la práctica docente, convirtiéndose en "un valioso instrumento para el diagnóstico y la estimulación de su desarrollo profesional", dado que de igual modo ayuda a conocer mejor cuáles son los puntos débiles o fuertes de la propia práctica educativa, permitiendo la meditación acerca de lo acontecido para que posteriormente se pueda producir la disminución o el perfeccionamiento de las prácticas más débiles o de las problemáticas, así como el fomento de aquellas mejor valoradas. Por tanto, proporciona un impulso para la mejora de la práctica docente.

En cuanto a las dinámicas instauradas, cabe resaltar cómo la reflexión sobre la cultura española ha hecho a los alumnos más conscientes de su propia cultura y, sobre todo, les ha permitido alejarse de prejuicios y estereotipos que se habían establecido. Por otro lado, la misma reflexión ha aportado a la investigadora claves de interpretación para intentar mejorar, o al menos, atenuar los problemas derivados de la multiculturalidad, como es el caso de los temas sensibles o de los tabúes. Un ejemplo concreto se puede apreciar en clase cuando en el grupo uno se habla de la forma de dirigirse al ciudadano por parte de la policía israelí, lo que provoca que una chica árabe quiera cambiar de tema porque prefiere no hablar del asunto. Otro ejemplo significativo resulta el relacionado con la religión, cuando una chica interpreta el respeto al padre como algo sagrado, mientras que otros dentro de la clase opinan de forma diversa. Al igual que el significado otorgado al aplauso, el cual viene interpretado como una falta de respeto por algunos si se realiza en un momento delicado, como puede ser después de la muerte de alguien, mientras que para otros significa empatía y dar ánimos a la persona que sufre.

Sin embargo, consideramos que dicha divergencia, así como la polémica generada forma parte del proceso de reflexión y ayuda a que los alumnos sean conscientes de su propia cultura para adentrarse en la que tienen delante, es decir, el español. De igual modo, toman conciencia de la variedad de emociones que se pueden transmitir y de cómo un mismo mensaje puede ser interpretado de varios modos, al igual que les permite darse cuenta del peligro del reduccionismo que conlleva generalizar, dado que podría hacerse del mismo modo con su propia cultura.

7.3.6. La autoevaluación del alumnado como última reflexión

Por último, en la **autoevaluación** realizada por los alumnos conviene indicar que han contestado en la mayoría de los casos "casi siempre" en lo referente a su compromiso con el trabajo y su actitud hacia las actividades.

Sin embargo, cuando se les pregunta si se han esforzado para superar sus dificultades y si han aprovechado las clases para aclarar sus dudas, los alumnos siguen siendo positivos pero en menor medida, lo que indica que en algunos casos subyacen tanto dudas como dificultades, por lo que convendría indagar de qué se trata, dado que

solo hay algunos esbozos referidos por los alumnos del primer grupo, los cuales se refieren a la necesidad de mejorar desde el punto de vista gramatical o léxico, al igual que la falta de confianza para expresarse en lengua.

En cuanto a la exigencia consigo mismo y si se sienten satisfechos, se muestran bastante sinceros cuando la mayoría señala "con frecuencia" y solo un 6% apunta "siempre".

No obstante, cuando se les pregunta si se sienten satisfechos con el trabajo realizado, tanto "siempre", como "casi siempre" reinan en el gráfico disputándose la hegemonía, por lo que la experiencia ha sido satisfactoria a pesar de que no siempre hayan cumplido con sus tareas como testimonian en la siguiente pregunta. Por último, el hecho de no haber asistido regularmente a las clases y los retrasos han incidido notoriamente.

Cuando se les preguntaba si querían seguir estudiando con temas relacionados, mostraban predisposición al argumento de la tesis, dado que indicaban atracción por este, mostrando sus preferencias, como se ha señalado con anterioridad, hacia el estudio de la cortesía en Europa, la cortesía en Sudamérica, las divergencia entre el discurso formal e informal o incluso seguir trabajando con las series de televisión pero para estudiar las costumbres españolas.

Por último, el aprecio hacia las actividades presentadas también viene expresado a través de las respuestas, dado que más de la mitad tenía mucho interés por las actividades, al igual que sostenía que la calidad del trabajo realizado había sido sobresaliente. Por tanto, se autocalifican con puntuaciones que oscilaban del 70-80 hasta el 90-100, siendo estas últimas las más frecuentes.

7.4. RESUMEN DE LA EXPERIENCIA Y VALORACIÓN

Para concluir, en este último apartado se ha realizado un resumen y valoración de la experiencia vivida con los alumnos, desde un punto de vista tanto didáctico como personal.

En primer lugar, es necesario señalar que realizar esta experiencia práctica en la Hebrew University de Jerusalén ha sido una vivencia única en muchos sentidos, no solo porque ha aportado un valioso material sin el cual la tesis se habría encontrado carente

del carácter multicultural, sino porque ha ido más allá de las expectativas planteadas en un primer momento, ya que las características del grupo meta eran de lo más variopintas y han enriquecido el trabajo expuesto (aunque ha sido más laborioso individuar unas características generales significativas de un grupo meta compacto) y nos han indicado el camino a seguir para futuras investigaciones en ámbitos plurilingües y multiculturales.

Por otro lado, la sinceridad del alumnado israelí, valorada por ellos mismos como una característica negativa porque lindaba con ser *cheeky* (traducida como “descarada”) y poco cortés, ha permitido encontrar también un abanico de opiniones que iban desde las más satisfactorias a las menos, dando validez al estudio y permitiendo analizar con mejor criterio los aspectos negativos para poder ahondar en la problemática e identificar posibles soluciones para trabajar de forma más eficaz en el futuro.

En segundo lugar, ha supuesto un desafío personal, por un lado, por el contenido novedoso de trabajar exclusivamente con la cortesía, lo cual puede motivar al principio al alumnado, pero es necesario que las actividades sean variadas, al igual que los aspectos a tratar, para que se mantenga esta curiosidad inicial. Por lo que encontrar la creatividad, innovar y buscar el beneplácito de la clase no ha sido fácil en todo momento. Además, la dificultad ha estribado en la utilización exclusiva de la lengua meta, lo que ha ocasionado no pocos aprietos entre el alumnado para intentar expresar lo que querían decir y la búsqueda de estrategias dispares para expresar lo que se quiere decir de forma comprensible para los alumnos de niveles menos avanzados. En algunas ocasiones, como se mencionaba a lo largo del desarrollo del capítulo, se ha utilizado como lengua de apoyo el inglés, pero no se ha utilizado en ningún momento la lengua materna de la mayoría del alumnado: el hebreo. Algo que han agradecido los alumnos, quienes han comentado su satisfacción.

Por último, el trabajo en Israel nos ha permitido reflexionar mucho más sobre nosotros mismos y nuestra forma de actuar. Por un lado, el hecho de conocer el conflicto israelí-palestino desde el punto de vista europeo condicionaba la puesta en práctica, así como el trabajo con varias culturas: tanto la judía como la musulmana, en tensión y presentes en el aula. Sin embargo, se ha intentado no traer los propios prejuicios a la clase para no contaminar de ningún modo la percepción del alumnado o

del ambiente, por lo que se ha pretendido dejar de un lado cualquier preconcepto para entrar en clase libre y abierta a cualquier aportación. Esto no ha eludido el deber como profesora de ser consciente del conflicto y delimitar líneas rojas que no se deben pasar, evitando comentarios, noticias o contenidos que pueden herir sensibilidades en el alumnado; es decir, tener presente el ambiente sociocultural en el que nos movemos y trabajar en la tolerancia y en la apertura mental más allá de las fronteras.

PARTE III
CONCLUSIONES
FINALES

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y OTRAS CONSIDERACIONES

8.1. CONCLUSIONES

En esta investigación nos hemos planteado tres **objetivos** que se han ido abordando a lo largo de la tesis. En primer lugar, verificar la existencia de “secuencias de cortesía” en las series de televisión española descargables por completo en Internet; en segundo lugar, a partir de las secuencias analizadas con anterioridad, crear un material didáctico con el que trabajar el fenómeno de la cortesía en las clases de ELE; y por último, llevarlo a la práctica y comprobar cuál es la actitud del alumnado con respecto a la propuesta didáctica realizada.

Por tanto, primero se ha verificado **la existencia de "secuencias de cortesía" en las series de televisión, objetivo uno**, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de las secuencias una vez transcritas y catalogadas según la variable predominante.

En este caso se ha utilizado el método cualitativo, que nos ha servido para, teniendo en cuenta la bibliografía de la (des)cortesía, poder definir las variables y perfilar los diferentes elementos relacionados con la cortesía con los que se iba a trabajar, desde los rasgos más convencionalizados hasta los elementos de comunicación no verbal que denotan cortesía. Posteriormente, se ha realizado un análisis cuantitativo, poniendo en relación el período de visionado con el tiempo destinado a la cortesía.

El total de visionado entre los diez capítulos analizados ha sido de 11:44:55 horas, de las cuales más de tres horas eran destinadas a la cortesía, con un amplio repertorio de variables, siendo el valor medio de cada capítulo del 28.74%.

En este estudio tanto el análisis cualitativo, el cual ha señalado gran variedad de variables de cortesía, como el cuantitativo, que demuestra la existencia de cortesía en todos los capítulos analizados en una cantidad proporcional al argumento tratado, corroboran la existencia de rasgos de cortesía en las series de televisión españolas en Internet, dando sentido al primer objetivo fijado para esta tesis.

Por otro lado, al igual que se señala en las justificaciones de esta tesis, a pesar de los innumerables trabajos relacionados con la *cortesiología*, las aportaciones relacionadas con su posterior aplicación didáctica han sido más escasas. Al igual que ocurre con las series de televisión, ya que han sido utilizadas para el análisis de diferentes aspectos, pero no directamente relacionándolas con la cortesía y llevándolas al aula, aportándole un factor novedoso a esta tesis.

Por tanto, el **segundo objetivo** de nuestra tesis se centra en **la creación de un material para trabajar en la clase el fenómeno de la cortesía**. Para ello, se ha confeccionado un muestrario de las estrategias de cortesía a partir de las secuencias extraídas de las series catalogadas con anterioridad. De este modo, se ha preparado un material adecuado para la didáctica de ELE en forma de actividades para facilitar su aplicación en el aula siguiendo, entre otros, los criterios del método comunicativo.

De igual modo, se ha pensado en una clase multicultural, por lo que se ha contemplado la importancia de la *competencia estratégica* y la *competencia intercultural*, para lo que se han seguido los textos de Byram (1995) y Oliveras (2000), así como las sugerencias de Bailini (2006) y Valls Campà (2011) para la didáctica de la lengua, entre otros.

Por ende, en la preparación del material además de los aspectos anteriormente mencionados, que han resultado de gran valía a la hora de la puesta en práctica, se ha considerado la idea de *transculturalidad*, es decir, como explicaba Meyer (1991) hacer que el alumno se encuentre por encima de ambas culturas, materna y meta, y actúe de mediador de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación con otros interlocutores y, por tanto, de acuerdo con lo expresado por Rico Martín (2009), hemos optado por el intercambio de diferentes puntos de vista en el aula, no solo de la cultura que están estudiando sino también una reflexión de su propia cultura.

De hecho, consideramos que se le debe permitir al alumno aportar una visión propia, poder intercambiar puntos de vista con sus compañeros y tener la posibilidad de

reformular este punto de vista a través de la discusión. Es por eso que las actividades, aunque han sido preparadas *ad hoc* para la experiencia práctica con el alumnado de nuestro grupo meta, se han confeccionado de forma que puedan ser abordadas por otros estudiantes en cualquier parte del mundo, de tal modo que puedan ser adaptadas, mejoradas o reinventadas según las necesidades. Siendo este uno de los puntos característicos de la metodología utilizada de la investigación-acción, la cual prevé que la práctica realizada sea analizada, revisada y, eventualmente, perfeccionada según las necesidades, como señala Bartolomé (2000).

En este caso, el grupo meta estaba formado por los **alumnos del Departamento de Lenguas Romances y Estudios Latinoamericanos de la Hebrew University de Jerusalén**, quienes se habían ofrecido para colaborar con esta experiencia. La puesta en práctica fue introducida al final del curso de conversación que oferta la Universidad, por lo que se siguió con la estructura logística preestablecida que preveía dos grupos de acuerdo con el nivel lingüístico que poseían.

Conocer a priori las características del alumnado ha permitido preparar un material adecuado a sus expectativas, dando como resultado una serie de actividades estructuradas según el nivel lingüístico y los contenidos "cortesiológicos" que se iban a tratar, preparadas para su realización en clase. La mayoría de ellas contaba con una duración prevista de aproximadamente 30 o 45 minutos y en las que se utilizaban las secuencias de cortesía para ilustrar, comentar o explicar, según el caso, cada uno de los aspectos abordados, además de contar con una evaluación final, cumpliendo de este modo con el segundo objetivo de nuestra tesis.

En cuanto al **tercer objetivo, llevar este material a la práctica y comprobar cuál es la actitud del alumnado con respecto a la propuesta didáctica desarrollada**, plantea dos cuestiones que sustentan esta tesis, por un lado, la idea de transposición didáctica, es decir, transmitir un conocimiento teórico como es la cortesía hasta la práctica diaria y, por el otro, trabajar la competencia pragmática para que el alumnado de ELE pueda evitar el fallo pragmático en contextos reales.

Teniendo en cuenta la primera, la trasposición didáctica ha estado presente en nuestro trabajo como un instrumento que nos permite observar, analizar, formular hipótesis, corregirlas, evaluar el camino recorrido entre la teoría y la práctica, al igual

que señalaba Díaz-Corrales (2004), quien tomaba como referente a Chevallard (1998¹), para que los profesores tomen conciencia de lo que van a enseñar. En nuestra tesis resulta un aspecto relevante porque justifica el objetivo de nuestro trabajo de investigación, puesto que no nos bastaba con individuar las variables de cortesía de las series de televisión, sino que a partir de ahí se ha creado el material didáctico para llevarlo a la clase y beneficiar de este conocimiento a los alumnos.

Por otro lado, en cuanto a la pragmática, estamos de acuerdo con Grande Alija (2006), quien dice que se debe dar al alumno una información pragmática clara. Por esta razón, confirmamos que la enseñanza se debe hacer eco tanto de la pragmalingüística como de la sociopragmática, tal como se ha planteado en este estudio, puesto que tanto la una como la otra favorecen la comprensión e interpretación de las secuencias de cortesía haciendo así que en la aplicación didáctica los alumnos tengan una información contextualizada y completa que les permita reflexionar, conocer y, de este modo, evitar malentendidos, prejuicios y, a fin de cuentas, el fallo pragmático.

Sin embargo, a través de los resultados obtenidos, se puede llegar a la conclusión de que la mayoría de los alumnos considera que a pesar de ser conscientes de que la experiencia les ha aportado un enriquecimiento, no solo de su propia cultura sino también de la española y de conocer mejor el ámbito de la cortesía; no tienen total seguridad de que esta les evitará realmente el fallo pragmático y se muestran inseguros, puesto que les habría gustado profundizar más y no saben si realmente les evitará el fallo pragmático, ya que no han podido probarlo efectivamente en un contexto real. No obstante, la actitud positiva y la toma de conciencia resultan de por sí factores positivos dado que permite individuar el problema y plantear nuevas hipótesis de trabajo para paliarlo.

Además, el 72% ha cambiado su concepto sobre la cortesía en España, sobre todo entre alumnos que no han tenido contacto con ella directamente. Por lo que ha merecido la pena llevarla al aula para comprobar como muchos de ellos se habían visto condicionados por lo que se transmite a través de la televisión, es decir, por la idea prefijada anteriormente sobre España y los españoles, o por asociación con el resto de países hispanos, mientras que otros habían adoptado su versión después de un viaje

¹ La fecha se refiere a la versión española. La original es de 1985 y está coescrita con M. A. Yoshua, *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage.

cultural o de turismo y, por tanto, desde una óptica israelí que tiene un contacto efímero con la cultura que estudia.

Por tanto, consideramos también relevante el papel del profesorado como transmisor de cultura y de conocimientos socioculturales, al igual que resultan esenciales en el proceso de aprendizaje las creencias y sus actuaciones, dado que condicionan al estudiante en su visión de la cultura meta, como recuerda en su tesis Calderón Espadas (2006), quien esgrime sus apreciaciones a través de su trabajo con los estudiantes de español en El Cairo.

Previamente al análisis de los resultados obtenidos a partir de la propuesta didáctica, se han abordado una serie de consideraciones, pero la fundamental ha sido la de entender o, al menos, familiarizarnos con el entorno sociocultural del alumnado y, sobre todo, individuar cuál es la idea de cortesía en general de la que disponían y qué pensaban en particular de la cortesía española.

Para ello, además de aportar nuestro propio conocimiento personal, nos hemos basado en los resultados del **test de hábitos sociales**. A la hora de analizarlos, se ha recordado a Blum-Kulka (2000) quien asegura que el estudiante de lenguas, en la transferencia de normas sociopragmáticas puede cometer errores y comportamientos no adecuados en el ambiente sociocultural de la lengua meta, siendo estos peor vistos que los meramente lingüísticos, dado que son menos tolerados por el nativo. De ahí que se haya utilizado el test de hábitos sociales para que los alumnos puedan recapacitar sobre su propia cultura, además de aportar sus propias percepciones sobre la cultura que están aprendiendo, para que la transferencia se haga con consciencia y dotada de las estrategias necesarias para evitar el fallo pragmático.

En ningún momento se ha tratado de catalogar la cortesía israelí, puesto que iría más allá de los objetivos de esta tesis, pero sí se ha planteado un esbozo de cómo es considerada con el fin de que sirva de apoyo para interpretar mejor tanto los resultados obtenidos en los cuestionarios de autoevaluación y de evaluación de la propuesta didáctica como en la intervención didáctica.

Fruto de ello, en términos generales se ha asociado la cortesía israelí con la *imagen social de autonomía*, dado que resulta predominante. Anima a hablar abiertamente a los alumnos, es decir, primando el hecho de intentar ser ellos mismos por encima de todo y de aportar constantemente argumentos a la conversación. Algunos

se califican a sí mismos como "polémicos" o "descarados", porque suelen hablar con un tono alto y decidido.

Para la mayoría se trata de hacer prevalecer sus propias opiniones, sin que ello suponga una falta de respeto hacia el otro sino un modo de expresar lo que se siente, a lo que el interlocutor también está invitado. A través de este tipo de apreciaciones y de valoraciones, se identifican de igual modo con una *actitud afiliativa*, que viene asociada en la cultura española a "confianza", otorgando proximidad y familiaridad con el interlocutor.

Sin embargo, a pesar de que no corresponda explícitamente con la actitud afiliativa española, tampoco puede ser vista completamente como autonomía ni identificarla como no cortés o descortés, puesto que depende del punto de vista desde el cual se analice, dado que los alumnos no consideraban este hecho descortesía y, además, depende de con qué otra cultura se compare. El sistema lingüístico también incide, como señalaba Slowik (2009) al cotejar la cortesía en lengua española con la checa, quien apuntaba que el checo no proporciona la libertad característica del sistema español en el que se ofrece al hablante diferentes posibilidades, entre ellas los recursos vinculados con la familiaridad y la sociabilidad, sino que las fórmulas están preestablecidas porque el checo no posee esa flexibilidad lingüística. De igual modo, puede estar condicionada también la lengua hebrea.

En cuanto a la opinión que les merece la cortesía española, hay que decir que es percibida como similar a la israelí, pero menos cortés que en otras sociedades como las de Inglaterra, Alemania u Holanda, donde tradicionalmente, no obstante, está vinculada a la imagen social de autonomía. Esta asociación se debe también al concepto que tienen los alumnos de la cortesía ya que para ellos, como en el estudio de Placencia (2001) respecto a los quiteños, la cortesía es amabilidad, cordialidad, ser educado, tener educación o respetar a la gente, algo que difiere del concepto de cortesía tratado.

La respuesta al etnocentrismo nos puede llevar a relativizar todas las cosas, como bien alerta Murillo Medrano (2008), por lo que se ha preferido realizar un esbozo y no continuar en el análisis hasta que no se realice un trabajo contrastivo con el hebreo o se pueda profundizar más a partir de un estudio que tenga en cuenta no solo la propia cultura del investigador, sino también la cultura *cortesiológica* del hebreo.

Llegados a este punto, se ha de señalar que se ha tomado como referencia el grupo mayoritario compuesto principalmente por hebreos, mientras que el grupo minoritario de árabes ha tenido que ser relegado a mera representación disonante y de estímulo para posteriores estudios. Además, dentro del grupo más general tampoco había una homogeneidad de opiniones, posiblemente fruto de la idiosincrasia de cada estudiante, como señalaba Ardila (2003), y del mosaico de influencias culturales que les llega a través de padres y abuelos de procedencia diversa.

A continuación, volviendo a la experiencia práctica con los alumnos de la Hebrew University, se ha utilizado otro instrumento que ha resultado de gran valía. Se trata del **diario de la profesora**, que ha ayudado a tener presente cuáles eran las dinámicas de clase que se desarrollarían, a reflexionar sobre las problemáticas o incidencias encontradas e intentar resolverlas, o al menos incidir en ellas. En este quehacer nos hemos apoyado de las grabaciones diarias, que han resultado un instrumento útil no solo para la reflexión, como se mencionaba anteriormente con el diario, sino también para el análisis de los comentarios realizados por los alumnos y las expresiones lingüísticas utilizadas sin tener que detener la intervención didáctica para recoger información por escrito.

A pesar de que se ha tratado de **grabaciones de audio**, por lo que han faltado las connotaciones de tipo no verbal, y aunque estas han intentado ser paliadas a través del diario de la profesora, se han podido obtener de primera mano muestras transcritas del trabajo en clase con la cortesía.

Respecto a las dinámicas organizadas, merece la pena resaltar cómo los alumnos habían encontrado el modo de expresar lo que querían decir en español a través del mencionado por Sitman y Lerner (1994) *code-switching* o alternancia de códigos, es decir, la intercalación de palabras en hebreo o inglés para completar el discurso en las clases de español, a través de la transferencia lingüística del hebreo al español, pero sobre todo con el apoyo de los compañeros, quienes habían instaurado una cierta camaradería para trabajar como mediadores lingüísticos, sobre todo, en el primer grupo, donde se encontraban alumnos con un nivel más elemental que otros y que tenían serias dificultades de expresión. Sin embargo, en el segundo grupo, primaba la especulación en torno a la construcción de las frases o palabras, dado que muchos las habían

aprendido de oídas pero sin asimilar el término. Estos alumnos, de forma similar al primer grupo, mostraban también transferencias lingüísticas.

De igual manera, resulta satisfactorio cómo los alumnos eran capaces de relacionar las actividades que estaban realizando con anécdotas de su vida diaria en un contexto sociocultural diverso, es decir, poniendo en relación ambas lenguas para establecer puntos en común y divergencias. De tal modo, se ha podido insistir en la idea de eliminar los prejuicios y hacer del conocimiento su mejor arma.

Siguiendo con las dinámicas establecidas, cabe volver a resaltar cómo abordar la cultura española y la cortesía les ha hecho tomar conciencia de la suya propia, permitiéndoles alejarse de prejuicios y estereotipos a los que estaban acostumbrados. Igualmente, ha sido un aporte recíproco, porque la investigadora ha obtenido claves de interpretación para intentar mejorar o al menos atenuar los problemas derivados de la multiculturalidad, como es el caso de los temas sensibles o de los tabúes.

Además, disponer del análisis de la profesora e investigadora, enmarcados en una sola persona, a través de los instrumentos anteriormente mencionados, ha resultado de gran valor para la investigación, pero parecerían incompletos si no se dispusiese de la **valoración de la propuesta didáctica y de la autoevaluación** por parte del alumnado.

En cuanto al primero, las conclusiones percibidas son bastante positivas, sobre todo las que conciernen a la valoración de la profesora, y dentro de estas, las preguntas relacionadas con la claridad de los contenidos y con la consideración de los diferentes niveles comunicativos dentro de la clase. Sin embargo, aunque positivas, vale la pena indicar, bajo sugerencia de los alumnos, la posibilidad de mejorar las actividades individuales para que puedan expresarse mejor y de forma más particularizada; al igual que los materiales deberían adecuarse más al alumnado, es decir, eliminando las series de televisión que han gustado menos para privilegiar aquellas que han tenido mayor aceptación. Otra sugerencia a tener en cuenta es la de dotar de subtítulos a las series, dado que muchos de los alumnos se quejaban y se desmotivaban porque no lograban comprenderlo todo, a pesar de que se optara por facilitarles posteriormente la transcripción.

Por otro lado, trabajar con las series de televisión ha sido lo más valorado, igual que llevar el fenómeno de la cortesía al aula, puesto que incluso algunos han señalado que estarían interesados en el cotejo de la cortesía española con la de otros países de

habla hispana, o incluso europeos. Pero lo que prima sobre todo es que la puesta en práctica les ha hecho interesarse más por la cultura española (67% se muestra "muy de acuerdo"), aunque a la mayoría les ha parecido poco, en otras palabras, han apreciado haber llevado la cortesía al aula y les ha parecido novedoso (todos están de acuerdo); de igual modo, habrían preferido profundizar más, dado que no saben si con lo aprendido lograrán evitar el fallo pragmático en un contexto real con interlocutores nativos.

Centrándonos en el segundo de los cuestionarios, el **cuestionario de autoevaluación**, comprobamos que los alumnos pudieron tomar conciencia de sus propias necesidades y limitaciones, así como valorarse conforme al empeño y la adquisición de la información proporcionada. En este sentido, la mayoría mostró su satisfacción y señaló estar dispuesto a profundizar en el tema. Por lo que se ha dado respuesta al tercer objetivo que se planteó, el cual, como se trata de investigación-acción, debería ser el estímulo para una nueva investigación que permita implementar esta.

Por último, merece la pena señalar la experiencia vivida con los alumnos, tanto desde el punto de vista didáctico como personal. Desde el primero, ha sido satisfactorio, por un lado, por la complejidad del grupo meta, que ha indicado el camino a seguir en futuras investigaciones en ámbitos plurilingües y multiculturales; por otro, porque la peculiaridad del israelí ha permitido conocer variadas y cromáticas opiniones que han servido de soporte para la posterior interpretación.

No obstante, como se indicaba al final del apartado anterior, lo más satisfactorio ha sido el trabajo como profesora. Por un lado, vencer el desafío de entrar en clase sin prejuicios y libre de conceptos previos para no juzgar al alumno desde la óptica de la propia cultura de la docente, sino teniendo en cuenta la suya propia, por tanto, como soporte y facilitador del debate, para que sean ellos mismos los que se sientan libres de expresar sus propias apreciaciones y puedan deducir al final cuál es la idea que se han forjado.

Por otro lado, el **trabajo con la multiculturalidad** ha permitido reflexionar sobre nosotros mismos, no solo como profesores, para poder instaurar un límite que mire hacia la tolerancia, lo cual se refleja en clase al actuar con la sensibilidad adecuada para evitar ciertos argumentos, opiniones o comentarios que pueden resultar tabúes o sensibles para parte del alumnado. De igual modo, se han tenido presentes las ideas

aportadas por Trujillo (2005) acerca de no identificar cultura con nación e ir más allá de preconceptos o estereotipos, guiados por el conocimiento y el contacto social con dicha cultura; o las de Miquel (2004), quien aboga por la importancia de la enseñanza/aprendizaje de las diferencias culturales, no solo entre países sino también entre grupos sociales dentro del mismo país.

A modo de conclusión, a través de esta tesis se ha ofrecido una propuesta para la enseñanza diaria de este argumento, que a nuestro parecer continúa siendo una piedra de lastre en la práctica diaria del alumno de lengua extranjera, así como un punto de reflexión para los profesores y estudiosos de la didáctica de la lengua y, sobre todo, un punto de partida para continuar con la investigación en este ámbito.

8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Al realizar un estudio sobre algo tan amplio y complejo como es el fenómeno de la (des)cortesía es fácil que se queden contenidos sin abordar, no solo porque no se haya profundizado lo suficiente, sino también porque no se haya abarcado bastante.

Es el caso de la descortesía en español, la cual, a nuestro parecer, es la primera limitación que se destaca, dado que no ha sido lo suficientemente tratada, sobre todo teniendo en cuenta la incidencia de los estudios de la descortesía en estos últimos años; cabe señalar, por ejemplo, los de Bernal (2007, 2010), Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2008), Brenes (2009, 2011) o Blas Arroyo (2010).

Sin embargo, también puede ocurrir que intentando abarcar demasiado se pierda el detalle y la posibilidad de incidir más en algunos aspectos. De hecho, el haber visto tal cantidad de variables de cortesía en el análisis de las secuencias de las series ha llevado a reducir el tiempo dedicado a las actividades de cada una de ellas.

En este sentido, pensamos que podríamos haber elegido una de las variables para ver su incidencia en las series, así como averiguar cuál de ellas, según el argumento, tenía el valor más alto y, por tanto, más susceptible de ser utilizada en las clases de ELE. Al igual que se podría haber limitado la muestra al estudio de una sola serie para que el alumno pudiera contextualizar mejor las secuencias, dado que solo se tiene que familiarizar con una de ellas. Asimismo, se podría haber ampliado el tiempo de observación en el aula, permitiendo de tal modo extender el número de actividades.

También reconocemos la falta de profundidad en un argumento, tanto interesante como oscuro, para el alumno extranjero, como el del humor o el de la ironía como estrategias de cortesía. Sin embargo, aunque dignos de atención, se considera que merecerían un trabajo con dedicación exclusiva para que puedan ser analizados sin atenerse a superficialidades y se puedan cuidar los matices.

Por otro lado, cabe señalar nuestro interés por la comunicación no verbal como factor de escasa bibliografía pero fundamental, ya que puede condicionar las estrategias de cortesía utilizadas en una conversación. Señalamos el estudio de las marcas y recursos prosódicos realizado por Hidalgo Navarro (2006) para ayudarnos a reconocer la cortesía en la conversación coloquial. Sin embargo, tampoco se ha podido dar en este estudio el espacio que se merece. Como tampoco a los **códigos semióticos**, los cuales, según Níkleva (2009), si se conocen ayudan a descodificar toda la comunicación no verbal, culturalmente condicionada y que, por consiguiente, son de difícil interpretación para los alumnos de lengua extranjera. Aunque la comunicación no verbal se ha llevado al aula en la experiencia práctica, no ha gozado del interés que se esperaba dado el reducido tiempo dedicado y lo limitado del contenido que abarcaba entre las actividades realizadas.

Otras limitaciones percibidas eran inherentes a la logística, dado que un mayor número de actividades individuales o en grupos, o incluso confeccionar una completa unidad didáctica, habría mejorado los resultados, al igual que la participación asidua a las clases si el curso se hubiera hecho más concentrado en el tiempo (como sugerían algunos de los alumnos) y si se hubiera trasladado a principios de curso y no a finales cuando los alumnos están más cansados y en período de exámenes.

De igual modo, nos mostramos de acuerdo con Murillo Medrano (2008) cuando menciona ciertas limitaciones del test de hábitos sociales; aportaciones que podrían haberse tenido en cuenta para la confección de uno nuevo, sobre todo las que se refieren a contextualizar más las situaciones con detalles sociopragmáticos, plantear preguntas directas sobre cómo ven ellos su sociedad, al igual que introducir un recurso, como las grabaciones, que haga que el encuestado no tenga que emular situaciones orales que después tienen que ser escritas.

Para terminar, cabe señalar que añadiendo los subtítulos en los diálogos se habría favorecido la comprensión, sobre todo, en los niveles más bajos y se habría optimizado el tiempo en clase.

8.3. POSIBLES PROYECCIONES

Elegir un trabajo de investigación-acción supone resolver problemas cotidianos o, al menos, dar el punto de partida para ulteriores proyecciones. Por tanto, resultan intrínsecas o naturales, dado que las fases de elaboración de esta metodología son cíclicas para que continuamente se puedan encontrar cuestiones en las que incidir y mejorar la práctica docente.

Por tanto, el mismo tipo de estudio podría haberse hecho a través de un análisis contrastivo en el que se comparasen los resultados obtenidos en diversos países o con alumnos de otras materias que no fueran del Departamento de Lenguas Romances.

Del mismo modo, se podría profundizar más en la lengua hebrea y su contraste con el español a través del test de hábitos sociales. Dado que a partir de él cabría incidir más en cuestiones inherentes a la cultura de ambos países, e incluso en la diferencia de apreciaciones entre el alumnado hebreo y el árabe.

Por otra parte, esta investigación podría dar pie a un estudio que se centrara en la (des)cortesía en la comunicación intercultural, como invita Placencia (2010), quien estima que existen pocos trabajos pragmáticos en los que se analice el aspecto discriminatorio entre varias sociedades.

Al igual que se podrían elegir dos series de televisión similares pero de origen diverso, por ejemplo, una española y otra hebrea, para cotejar así las secuencias de cortesía.

Otro aspecto en el que sería interesante profundizar sería comparar el aprendizaje de los elementos de (des)cortesía en alumnos de la Hebrew University con procedencias diversas. Es decir, con origen cultural diverso, como, por ejemplo, los alumnos de origen árabe con respecto al resto, o dentro de la raíz hebrea, las diferencias entre los alumnos con padres nacidos en Israel o los que han nacido fuera y luego han obtenido la nacionalidad para ver cómo incide el origen cultural en la interpretación y posterior asimilación por parte del alumno de ELE.

También se podría realizar un trabajo similar pero con varios grupos de alumnos a la vez, modificando con cada uno de ellos algún factor de incidencia para ver cuánto pueden pesar en los resultados cada una de las variables con las que se ha trabajado. De este modo, se podría averiguar cuánto incide el profesor, el material, las dinámicas de clase o el interés personal en la materia.

Por último, se plantea llevar a cabo un trabajo de campo para examinar si los alumnos, tras haber realizado con éxito las actividades, pueden desenvolverse con naturalidad en un ambiente español y si efectivamente les ha ayudado en situaciones reales.

CONCLUSIONI E ALTRE CONSIDERAZIONI

8.1. CONCLUSIONI

Ci siamo posti tre obiettivi nel corso dello svolgimento di questa tesi di dottorato. Per primo, verificare la presenza di "sequenze di cortesia" nelle serie televisive spagnole completamente scaricabili da Internet. In secondo luogo, a partire dalle sequenze analizzate sopra, creare un materiale didattico per lavorare con il fenomeno della cortesia nella lezione di spagnolo LS (lingua straniera); e infine, mettere in pratica e verificare qual è l'atteggiamento degli studenti in merito alla proposta educativa messa in atto.

Pertanto, come primo obiettivo si è verificata l'**esistenza di "sequenze di cortesia" nelle serie televisive** attraverso l'analisi quantitativa e qualitativa delle sequenze, dopo averle trascritte e classificate a seconda della variabile predominante.

Inoltre, come affermato nelle giustificazioni di questa tesi, nonostante le innumerevoli ricerche riguardanti la "cortesiologia", i contributi relativi ad una successiva applicazione didattica sono stati più scarsi. Lo stesso accade con le serie televisive, dato che sono state utilizzate per l'analisi di diversi aspetti, ma senza connetterle direttamente alla (s)cortesia né portarle in classe, dato che aggiunge un elemento di novità a questa tesi.

Quindi, il secondo obiettivo di questa tesi è stato concentrarsi sulla creazione di materiale contenente il fenomeno della cortesia da portare in classe. A tal fine si è preparato un campionario di strategie di cortesia estratto dalle sequenze tratte dalle serie precedentemente catalogate. Così facendo abbiamo preparato un materiale adatto all'insegnamento dello spagnolo sotto forma di un'attività che agevolasse il suo utilizzo nell'aula, per cui si sono seguiti i criteri dell'approccio comunicativo, e non solo.

Allo stesso modo, si è pensato ad una classe multiculturale, per cui si è tenuta in conto l'importanza della *competenza strategica* e della *competenza interculturale* e si

sono consultati tra gli altri i testi di Byram (1995) e Oliveras (2000), così come i suggerimenti di Bailini (2006) e Valls Campà (2011) per l'insegnamento della lingua.

Quindi, in aggiunta a quanto sopra indicato, elemento che è stato molto utile al momento dell'esecuzione, nella preparazione del materiale si è considerata l'idea di *transculturalità*, cioè quello che Meyer (1991) ha chiamato far sì che lo studente si trovi al di sopra di entrambe le culture, sia la materna che quella che si cerca di raggiungere. In questo senso lo studente agisce come mediatore tra loro attraverso i principi fondamentali della cooperazione e della comunicazione con gli altri partner e quindi, secondo la dichiarazione di Rico Martin (2009), è stato per questo che si è optato per portare in aula lo scambio di punti di vista diversi, non solo della cultura che si stava studiando, ma anche della propria cultura attraverso una riflessione.

Infatti, noi crediamo che gli studenti dovrebbero avere la possibilità di contribuire con la propria visione nonché di scambiare opinioni con i loro coetanei ed essere in grado di riformulare questo punto di vista attraverso la discussione. Ecco perché le attività, anche se sono state preparate *ad hoc* per l'esperienza pratica con gli studenti del nostro gruppo di riferimento, sono state fatte in modo tale da essere affrontate da altri studenti in qualsiasi parte del mondo, così che possano essere adattate, migliorate o reinventate come richiesto. Si tratta di uno dei punti caratteristici della metodologia della ricerca-azione, la quale prevede che l'attività pratica svolta sia analizzata, rivista e nel caso perfezionata a seconda delle necessità, così come afferma Bartolomé (2000).

In questo caso, il gruppo di riferimento è stato formato dagli studenti del Dipartimento di Lingue Romanze e Studi Latinoamericani presso l'Università Ebraica di Gerusalemme, offertosi volontario per collaborare a questa esperienza. La messa in atto è stata introdotta nella parte finale del corso di conversazione offerto dall'Università, per cui si è continuato con la struttura logistica preimpostata, che prevedeva due gruppi con allievi raggruppati in due livelli di lingua diversi.

Conoscere a priori le caratteristiche degli studenti ci ha permesso di preparare un materiale adatto alle loro aspettative. Il risultato è stata una serie di attività, organizzate a seconda del livello di lingua e del contenuto "corteseologico" da rivedere, pronte per l'utilizzo in classe. La maggior parte aveva una durata di circa 30 o 45 minuti e le sequenze di cortesia venivano usate per illustrare, commentare o spiegare, a

seconda dei casi, ciascuno dei temi affrontati. Nella parte conclusiva del gruppo di attività era inclusa una valutazione finale, adempiendo in questo modo al secondo obiettivo di questa tesi.

Per quanto riguarda il terzo obiettivo, cioè utilizzare nella classe il materiale elaborato e verificare quale sia l'atteggiamento degli studenti in merito alla proposta didattica svolta, questo solleva due questioni che supportano questa tesi. In primo luogo, l'idea di trasposizione didattica, trasmettere conoscenze teoriche, come la cortesia, fino alla pratica quotidiana; in secondo luogo, lavorare con la competenza pragmatica per evitare che lo studente di spagnolo faccia degli errori pragmatici nei contesti reali.

Considerando per prima la trasposizione didattica, questa è presente nel nostro lavoro come uno strumento che ci permette di osservare, analizzare, formulare ipotesi, correggerle, valutare i progressi compiuti tra la teoria e la pratica, come ha osservato Díaz-Corralejó (2004), che a sua volta ha ripreso Chevallard (1998), per far sì che gli insegnanti abbiano la consapevolezza di ciò che insegnano. Nella nostra tesi è un aspetto importante perché giustifica l'obiettivo della nostra ricerca, dal momento che non è sufficiente individuare le variabili della cortesia delle serie televisive, ma è necessario creare del materiale didattico da portare in classe e fornire questa conoscenza agli studenti.

D'altra parte, per quanto riguarda la pragmatica, siamo d'accordo con Grande Alija (2005) nell'affermare che agli studenti si deve dare una informazione pragmatica chiara. Pertanto, si conferma che l'insegnamento deve prendere atto sia della pragmalinguistica sia della pragmatica sociale, come è stato proposto in questo studio, dal momento che sia l'una che l'altra favoriscono la comprensione e l'interpretazione delle sequenze di cortesia, in maniera che gli studenti possano avere delle informazioni contestualizzate e complete per permettere loro di riflettere, imparare e, quindi, evitare malintesi, pregiudizi e, in ultima analisi, l'errore pragmatico.

In vista dei risultati, si può concludere che la maggior parte degli studenti è consapevole della positività dell'esperienza, perché ha consentito loro di arricchire la conoscenza non soltanto della propria cultura, ma anche di quella spagnola, così come ha permesso di capire meglio il campo della cortesia. Nonostante ciò, gli studenti si mostrano insicuri, non sanno se effettivamente questo farà loro evitare l'errore pragmatico, dato che non hanno potuto provarlo in un contesto reale, e hanno

manifestato interesse per un approfondimento della tematica. Tuttavia, l'atteggiamento positivo e la consapevolezza, sono fattori di per sé positivi in quanto ci permettono di sollevare il problema e ipotizzare nuove forme di lavoro per alleviarlo.

Inoltre, il 72% degli studenti ha cambiato il proprio concetto della cortesia spagnola, il che è avvenuto (altrimenti sembra che 72/100 studenti abbiano fatto cambiare idea ad altri studenti ancora) soprattutto tra gli allievi che non hanno avuto un contatto diretto con essa. Per cui è valsa la pena di portare l'argomento in classe, dato che tanti di loro erano stati condizionati da ciò che viene trasmesso in televisione, dai preconcetti sulla Spagna e sugli spagnoli, o per trasposizione analogica mutuata dalla conoscenza di paesi sudamericani. Invece altri avevano adottato la propria versione, sempre a partire dall'ottica israeliana, dopo un viaggio culturale o una visita turistica che li ha messi solo fugacemente in contatto con la cultura oggetto di studio.

Pertanto riteniamo importante anche il ruolo dell'insegnante come mezzo attraverso il quale si trasmette cultura e conoscenza culturale, così come risultano essenziali le loro convinzioni e le loro azioni nel processo di apprendimento, dato che condizionano gli studenti nella loro visione della cultura che stanno studiando, come afferma Calderon Espadas (2006) quando esprime le proprie opinioni sul suo operato come insegnante di spagnolo al Cairo.

Prima di esaminare i risultati ottenuti a partire dalla proposta didattica, è stata elaborata una serie di considerazioni, ma la chiave è stata quella di cercare di capire, o quanto meno, di prendere familiarità con l'ambiente socio-culturale degli studenti e, soprattutto, individuare in generale il concetto di cortesia che possedevano e cosa pensavano della cortesia spagnola.

Per fare questo, oltre a fornire la nostra conoscenza personale ci siamo basati sui risultati del **test delle abitudini sociali**. Infatti, al momento dell'analisi si è ricordato Blum-Kulka (2000) quando dice che gli studenti di lingue, nel trasferimento di norme sociopragmatiche, possono commettere errori e adottare comportamenti non idonei per l'ambiente socio-culturale della lingua che stanno imparando, con il risultato che questi ultimi producono peggiore impressione degli errori puramente linguistici, dal momento che sono meno tollerati dai nativi. È per questo che si è utilizzato questo test, soprattutto per far sì che gli studenti possano riflettere sulla propria cultura, oltre a fornire le proprie percezioni circa la cultura che stanno imparando, in modo che il trasferimento

sia fatto con consapevolezza e si doti delle strategie necessarie per evitare l'errore pragmatico.

In nessun momento si è cercato di catalogare la cortesia israeliana, dal momento che sarebbe andare oltre gli obiettivi di questa tesi. Nonostante ciò, si è creato un profilo di come viene considerata, con il proposito che servisse da supporto per interpretare nel modo migliore sia i risultati dei questionari di autovalutazione sia i questionari di valutazione dell'insegnamento e dell'intervento didattico.

Il risultato è stato che in generale è stata associata alla cortesia israeliana *l'immagine sociale dell'autonomia*, visto che risulta predominante: incoraggia gli studenti a parlare apertamente, dando priorità al fatto di cercare di essere se stessi al di sopra di tutto e di fornire costantemente argomenti alla conversazione. Alcuni si autodefiniscono "polemici" o "sfacciati", inoltre di solito parlano con tono alto e grande determinazione.

La maggior parte cerca di far sentire la propria voce, senza che ciò implichi dal loro punto di vista una mancanza di rispetto verso gli altri, ma per esprimere ciò che sente, come ci si attende che faccia anche l'interlocutore. Attraverso tali giudizi e valutazioni, si identificano anche con *l'atteggiamento affiliativo*, associato nella cultura spagnola a "fiducia", favorendo la vicinanza e la familiarità all'interlocutore.

Tuttavia, anche se non esplicitamente corrispondente all'atteggiamento affiliativo spagnolo, non può essere neanche soltanto considerata autonomia e identificata come non gentile o scortese, in quanto dipende dalla prospettiva da cui viene analizzata, poiché gli studenti non l'avevano qualificata come scortese e, inoltre, dipende dalla cultura con cui viene confrontata, come, ad esempio, nel caso della lingua ceca: Slowik (2009) rileva che il sistema linguistico del ceco non prevede la libertà propria del sistema spagnolo, il quale offre diverse opzioni, tra le quali le risorse associate con la familiarità e la socialità, mentre nel ceco le formule sono preimpostate perché la lingua ceca non ha la flessibilità cui si fa riferimento. Allo stesso modo, può essere anche condizionata la lingua ebraica.

Per quanto riguarda il modo di giudicare la cortesia spagnola, in tanti la paragonano a quella israeliana, trovandola molto vicina, anche se meno formale che in altre società come l'Inghilterra, la Germania o i Paesi Bassi, dove tradizionalmente è legata all'immagine sociale di autonomia. Questo legame è dovuto anche al concetto

che gli studenti hanno della cortesia, dato che, come nello studio di Placencia (2001) su i cittadini di Quito, la cortesia è gentilezza, calore, essere istruiti o rispettare le persone, qualcosa che si differenzia dal concetto di cortesia trattato.

La risposta all'etnocentrismo ci può portare a relativizzare tutto, così come avvisa Murillo Medrano (2008), per cui si è preferito fare un abbozzo finché non si svolga una vera analisi contrastiva con l'ebraico o si possa andare più in profondità attraverso uno studio che prenda in considerazione non solo la cultura del ricercatore, ma la cultura *cortesiologica* ebraica.

Ora, si deve far notare che è stato preso come punto di riferimento il gruppo di maggioranza composto principalmente da ebrei, mentre la minoranza araba è dovuta rimanere relegata a mera rappresentazione dissonante, stimolo per ulteriori studi. Inoltre, all'interno del gruppo più grande, non c'era neanche uniformità di vedute, probabile risultato dell'influsso delle idiosincrasie di ogni studente, come dichiara Ardila (2003), e del mosaico di influenze culturali che deriva da genitori e nonni di origine diversa.

Poi, tornando all'esperienza pratica con gli studenti della Hebrew University, abbiamo utilizzato un altro strumento che si è dimostrato di grande valore, il diario dell'insegnante, il quale ha contribuito a tenere presenti le dinamiche di classe da sviluppare, per riflettere sui problemi o i contrattempi trovati, per tentare di risolverli, o quanto meno per incidere su di loro. In questo compito ci siamo aiutati con le registrazioni quotidiane, le quali si sono rivelate utili non soltanto come strumento di riflessione, ma anche, come riferito prima riguardo al diario, per l'analisi delle osservazioni fatte dagli studenti e per avere il registro delle espressioni linguistiche usate senza che l'insegnante dovesse fermare l'intervento didattico per prendere degli appunti per iscritto.

Nonostante fossero soltanto registrazioni audio, quindi carenti delle connotazioni non verbali, e malgrado si fosse cercato di ovviare attraverso gli appunti del diario dell'insegnante, siamo stati in grado di ottenere di prima mano dei campioni trascritti del lavoro di classe sulla cortesia.

Per quanto riguarda le dinamiche che si sono create in classe, vale la pena di notare come gli studenti avessero trovato un modo per esprimere quello che volevano dire in spagnolo attraverso il code-switching (codici alternati), menzionato da Sitman e

Lerner (1994), vale a dire inserendo parole in ebraico o in inglese per completare il discorso nelle lezioni di spagnolo, attraverso il trasferimento diretto dalla lingua ebraica alla spagnola e, soprattutto nel primo gruppo, attraverso il supporto dei colleghi i quali avevano stabilito un certo cameratismo dato che gli studenti con minor difficoltà aiutavano gli altri con gravi difficoltà ad esprimersi in lingua straniera lavorando come mediatori linguistici. Tuttavia, nel secondo gruppo è prevalsa la congettura attorno alla costruzione delle frasi o parole, dato che molti di loro avevano imparato la lingua ad orecchio, ma senza assimilare il termine. Comunque, anche loro facevano uso dei trasferimenti linguistici.

Allo stesso modo, è risultato soddisfacente il fatto che gli studenti si mostrassero capaci di mettere in relazione le attività che si stavano svolgendo con aneddoti della propria vita quotidiana in un contesto culturale diverso, cioè, mettendo entrambe le lingue in relazione tanto da stabilire punti in comune e differenze. Così siamo riusciti ad insistere sull'idea di eliminare i pregiudizi per fare della conoscenza la loro arma migliore.

Continuando con le dinamiche stabilite, si deve ribadire come affrontare la cultura spagnola e la cortesia li abbia resi più consapevoli della loro propria cultura, permettendogli di allontanarsi dai pregiudizi e dagli stereotipi a cui erano abituati. Allo stesso tempo, c'è stato un contributo reciproco, perché la ricercatrice ha conseguito le chiavi di lettura per cercare di migliorare o quanto meno di attenuare i problemi del multiculturalismo, come accade con i temi sensibili o addirittura tabù.

Inoltre l'analisi dell'insegnante e ricercatrice circoscritte in una sola persona, attraverso gli strumenti sopra nominati, è stata di grande valore per questa tesi, ma sarebbe incompleta se non ci fosse anche l'apporto degli studenti attraverso la valutazione dell'approccio metodologico e l'autovalutazione.

Per quanto riguarda la prima, le conclusioni percepite sono abbastanza positive, in particolare quelle relative alla valutazione della docente, e all'interno di queste, le domande relative alla chiarezza dei contenuti e la considerazione dei diversi livelli di lingua all'interno della classe. Tuttavia, anche se positivo, si segnala, dietro suggerimento degli studenti, la possibilità di migliorare le attività individuali, per permettere di esprimersi in forma migliore e più specifica; lo stesso accade con i materiali, i quali dovrebbero essere più adattati agli studenti, eliminando le serie

televisive meno gradite per privilegiare quelle più appassionanti. Un altro suggerimento da tenere a mente è quello di fornire di sottotitoli le serie televisive, dal momento che molti studenti si sono lamentati e demotivati perché non potevano capire tutto, sebbene più tardi si distribuisse la trascrizione.

D'altra parte, lavorare con le serie televisive è stata la cosa più apprezzata, come il fatto di proporre il fenomeno della cortesia alla classe, dal momento che alcuni hanno anche indicato che sarebbero interessati allo studio della cortesia spagnola a confronto con quella degli altri paesi sudamericani e addirittura con altre cortesie di altri paesi europei. Però soprattutto prevale il fatto che l'esecuzione li ha resi più interessati alla cultura spagnola (il 67% afferma di mostrarsi "fortemente d'accordo"), sebbene alla maggior parte sia sembrato poco; in altre parole, sono stati apprezzati sia l'argomento della cortesia che la novità di portarla in aula (dato su cui tutti concordano), ma d'altro canto, avrebbero preferito approfondire di più, dato che non sapevano se con quanto imparato sarebbero riusciti ad evitare l'errore pragmatico in un contesto reale con persone madrelingua.

Concentrandosi sul secondo dei questionari, quello di **autovalutazione**, gli studenti hanno potuto prendere coscienza dei propri bisogni e limiti, così come valutarsi secondo l'impegno e l'acquisizione delle informazioni fornite. In questo senso, la maggior parte di loro era soddisfatta ed era disposta ad approfondire l'argomento. Pertanto, si è risposto al terzo obiettivo che avevamo messo in evidenza in questa tesi, il quale, seguendo le tracce della ricerca-azione dovrebbe essere lo stimolo per una nuova ricerca che permetta di migliorare questa in corso.

Per concludere, vale la pena di far notare l'esperienza sia didattica che personale con gli studenti. In primo luogo, è stata soddisfacente perché la complessità del gruppo di riferimento ci ha mostrato la strada da percorrere nelle future ricerche in contesti plurilinguistici e multiculturali; in secondo luogo, perché la peculiarità degli israeliani ha rivelato opinioni variegata e policromatiche che ci sono servite come supporto per la successiva interpretazione.

Tuttavia, come indicato alla fine della sezione precedente, il lavoro come insegnante è stato quello più soddisfacente. Da un lato, vincere la sfida di entrare in un gruppo classe senza pregiudizi e preconcetti per non giudicare gli studenti secondo la cultura dell'insegnante, ma considerando la loro come un supporto agevolatore del

dibattito, per cercare di far sì che gli studenti si sentano liberi di esprimere un proprio giudizio e di dedurre alla fine, qual è l'idea che si sono creati.

D'altra parte, il lavoro con il multiculturalismo ci ha permesso di riflettere su di noi, non solo come insegnanti, al fine di stabilire un limite che guardi verso la tolleranza, che si rifletta sul gruppo dotandolo della capacità di agire con la sensibilità adeguata per evitare determinati argomenti, opinioni o commenti che possano essere tabù o sensibili per gli studenti. Allo stesso modo, siamo stati attenti alle idee fornite da Trujillo (2005) di non identificare nazione con cultura e di superare preconcetti o stereotipi, ma di farsi guidare dalla conoscenza e dal contatto sociale con quella cultura; o come sostiene Miquel (2004), quando difende l'importanza dell'insegnamento/apprendimento delle differenze culturali, non soltanto tra paesi, ma anche tra gruppi sociali all'interno dello stesso paese.

Pertanto, attraverso questa tesi abbiamo offerto una proposta per l'insegnamento quotidiano di questo argomento, che a nostro avviso rimane uno scoglio nella pratica quotidiana degli studenti di lingua straniera, nonché un punto di riflessione per gli insegnanti e gli studiosi della didattica delle lingue e, soprattutto, un punto di partenza per ulteriori ricerche in questo settore.

8.2. LIMITAZIONI DELLO STUDIO

Nello svolgere uno studio su qualcosa di così vasto e complesso come il fenomeno della (s)cortesia è facile lasciare contenuti che restano irrisolti, non soltanto perché non si sia approfondito a sufficienza o perché non si sia raggiunto un buon risultato.

Questo accade con la scortesia in spagnolo, che, a nostro avviso, è il primo limite che si distingue, in quanto non è stata sufficientemente trattata, soprattutto se si considera l'impatto degli studi sulla scortesia negli ultimi anni; da sottolineare, ad esempio, Bernal (2007, 2010), Fuentes Rodríguez e Alcaide Lara (2008), Brenes (2009, 2011) e Blas Arroyo (2010).

Tuttavia può accadere che cercando di coprire troppo campo si perdano troppi dettagli e la possibilità di incidere di più su alcuni aspetti. Infatti, il fatto di avere visto tante variabili di cortesia nell'analisi delle sequenze delle serie televisive, ci ha indotto a ridurre il tempo dedicato alle attività di ciascuna di loro.

In questo senso, pensiamo che avremmo potuto scegliere una delle variabili per vedere il loro impatto sulle serie e scoprire quale di loro, secondo l'argomento, ha avuto il valore più alto, e di conseguenza è più suscettibile di essere utilizzata nell'aula di spagnolo. Allo stesso tempo si sarebbe potuto ridurre il campione ad una sola serie televisiva, facilitando in tal modo la contestualizzazione da parte degli studenti, dal momento che hanno soltanto bisogno di avere familiarità con una di loro. Inoltre, si sarebbe potuto prorogare il tempo di osservazione in classe, consentendo in tal modo di ampliare il numero di attività.

Riconosciamo anche la mancanza di profondità in un argomento, tanto interessante come oscuro per gli studenti stranieri: l'umorismo o l'ironia come strategia di cortesia. Malgrado ciò, consideriamo che meritino una ricerca mirata in modo che possano essere studiati senza superficialità e si possano curare tutte le sfumature.

D'altra parte, rileviamo il nostro interesse nella comunicazione non verbale come fattore di letteratura scarsa ma critica, in quanto può influenzare le strategie di cortesia utilizzate nella conversazione. È da segnalare lo studio svolto da Hidalgo Navarro (2006) sulle risorse prosodiche che aiutano a riconoscere la cortesia nella conversazione colloquiale. Tuttavia, non si è potuto assegnare a questa parte il posto che merita all'interno di questa ricerca, né peraltro ai codici semiotici, che, secondo Níkleva (2009), aiutano a decodificare tutta la comunicazione non verbale culturalmente condizionata e, quindi, sono difficili da interpretare per gli studenti di lingua straniera. Anche se la comunicazione non verbale è stata portata in aula in questa ricerca, non ha goduto dell'interesse atteso dato il poco tempo trascorso e il limitato contenuto all'interno delle attività.

Altre limitazioni percepite sono inerenti alla logistica, dal momento che un maggior numero di attività individuali o di gruppo, o addirittura svolgere una unità didattica completa, avrebbero migliorato i risultati, così come la partecipazione regolare in classe se il corso fosse stato più concentrato nel tempo (come suggerito da alcuni degli studenti) e se fosse stato spostato all'inizio dell'anno accademico e non alla fine, quando gli studenti sono più stanchi e sotto la pressione degli esami.

Allo stesso modo, concordiamo con Murillo Medrano (2008) quando cita alcune limitazioni del test di abitudini sociali, contributi che si sarebbero potuti prendere in considerazione nell'elaborazione di uno nuovo, in particolare quelle relative a

contestualizzare maggiormente le situazioni con dettagli sociopragmatici, porre domande dirette su come vedono la loro società, così come introdurre una risorsa, le registrazioni, in modo che l'intervistato non debba emulare situazioni orali che dopo devono essere scritte.

Infine, si osserva che l'aggiunta di sottotitoli nei dialoghi avrebbe facilitato la comprensione soprattutto nei livelli più bassi della lingua e avrebbe ottimizzato il tempo in classe.

8.3. POSSIBILI PROIEZIONI

Il lavoro di ricerca-azione presuppone il risolvere problemi quotidiani o, quanto meno, fornisce il punto di partenza per ulteriori proiezioni. Pertanto, sviluppare altre proiezioni è intrinseco, in quanto le fasi di sviluppo di questa metodologia sono cicliche per trovare continuamente dei problemi su cui incidere e migliorare così la pratica di insegnamento.

Quindi, lo stesso tipo di studio si potrebbe svolgere attraverso un'analisi contrastiva tra diversi paesi o con studenti di altre facoltà diversi dal Dipartimento di Romanistica.

Allo stesso modo, si potrebbe approfondire di più lo studio di relazione con la lingua ebraica e il contrasto con la spagnola attraverso il test di abitudini sociali. Dato che si potrebbe incidere di più nella problematica riguardante la cultura di entrambi i paesi, così come attraverso la differenza nei risultati degli studenti ebrei e arabi.

Inoltre, questa ricerca potrebbe dar avvio ad uno studio concentrato sulla (s)cortesia nella comunicazione interculturale, come suggeriva Placencia (2010), che stima ci siano poche ricerche pragmatiche sull'aspetto discriminatorio tra diverse società.

Allo stesso tempo, si potrebbero scegliere due serie televisive simili ma di origine diversa, ad esempio una spagnola e l'altra ebraica, per porre a confronto le sequenze di cortesia.

Un altro aspetto che sarebbe interessante approfondire sarebbe paragonare lo stile di apprendimento degli elementi di (s)cortesia tra gli studenti dell'Università Ebraica con diverso background. Vale a dire, con diversi background culturali, ad

esempio, gli studenti di origine araba dal resto, o all'interno della radice ebraica, le differenze tra gli studenti con genitori nati in Israele e quelli fuori e poi hanno ottenuto nazionalità, così come vedere come influenza il background culturale nell'interpretazione e la successiva assimilazione della lingua spagnola.

Si potrebbe anche svolgere un lavoro simile con diversi gruppi di studenti per volta, cambiando con ciascuno di loro un fattore che influenza per vedere quanto possa pesare sui risultati ciascuna delle variabili con cui si è lavorato. Così, si può scoprire quanto incidono l'insegnante, il materiale, le dinamiche di classe o l'interesse personale.

Infine, ci proponiamo di condurre uno studio sul campo per esaminare se gli studenti, con le attività svolte con successo, possano districarsi in modo naturale in un ambiente spagnolo e se effettivamente dette attività abbiano contribuito ad aiutarli in situazioni reali.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMSKA, A. Y WALUCH-DE LA TORRE, E. (2005). Sobre la pragmática de las formas de tratamiento en español y polaco. Comparación del uso de nombres y apellidos. En J. A. Moya Corral (Ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (pp. 83-96). Granada: Universidad de Granada.
- AGENCIA EFE (2013). Cuatro horas al día viendo la televisión en 2013. *Diario El Mundo*. Sección: Televisión. Madrid: Unidad Editorial Información General S.L.U. Recuperado de <http://www.elmundo.es/televisión/2013/12/27/52bdaa18268e3e040c8b456f.html> (Consultado el día 09-01-2014).
- ALBELDA MARCO, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica coloquial. En D. Bravo (Coord.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 109-134). Barcelona: Ariel Lingüística.
- ALBELDA MARCO, M. (2005). El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular. La intensificación como categoría pragmática. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 93-118). Buenos Aires: Dunken.
- ALBELDA MARCO, M. Y BARROS GARCÍA M. J. (2013). *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Cuadernos de Lengua Española. Arco Libros.
- ALBELDA MARCO, M. Y CONTRERAS FERNÁNDEZ, J. (2009). Imagen de afiliación y atenuantes en un análisis contrastivo alemán/español. En Gunnel Engwall, Lars

- Fant y Jane Nystedt (Eds.), *Estudios sobre lengua, sociedad y cultura. Homenaje a Diana Bravo* (pp. 7-30). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- ALBELDA, M. Y FERNÁNDEZ, M. J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE*, 3, 1-31. Recuperado de <http://marcoele.com/la-ensenanza-de-los-registros-linguisticos-en-ele-una-aplicacion-a-la-conversacion-coloquial/>
- ALCAIDE LARA, E. (2007). Estrategias descorteses en los debates televisivos españoles. En L. Cortés (Coord.), *Discurso y oralidad. Homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (Vol. II, pp. 635-650). Madrid: Arco Libros.
- ALCAIDE LARA, E. (2010). La descortesía (también "vende": acercamiento al estudio al estudio de estrategias descorteses en el discurso publicitario. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 221-244). Roma/ Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y Programa EDICE.
- ALCOBA, S. Y POCH, D. (2010). Argumentación, cortesía y "poder" en las cuñas de radio. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 285-314). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- AL DUWEIRI, H. (2012). La traducción de fórmulas de cortesía lingüística del árabe al español e inglés en los textos literarios. *Alfinge*, 24. 55-76.
- ALONSO, D. (1962). La muerte del usted. En Autor (Recop.), *Del Siglo de Oro a este siglo de siglas. Notas y artículos a través de 350 años de letras españolas* (pp. 264-267). Madrid: Gredos.
- ALONSO RAYA, R. (1998). Competencia Comunicativa y Cortesía. Cuestiones Metodológicas. En R. Fente Gómez, A. Martínez González y J. A. de Molina Redondo (Eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE. El Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales* (pp. 43-52). Málaga: ASELE.
- ALVARADO ORTEGA, M. B. (2009). Ironía y cortesía. En L. Ruiz Gurillo y X. Padilla (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 333-345). Frankfurt: Peter Lang.

- ÁLVAREZ MURO, A. (2007). Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 25. Recuperado de: <http://elies.rediris.es/elies25/> (Consultado el 10-07-2014).
- ÁLVAREZ MURO, A. Y JOVEN BEST, C. (2005). Atenuantes y sus funciones corteses. Manipulación y seducción en conversaciones entre mujeres de Mérida. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp.119-144). Buenos Aires: Dunken.
- ÁLVAREZ, A. Y BARROS, X. (2001). Sistemas en conflicto: Las formas de tratamiento en la ciudad de Mérida. *Lengua y Habla*, 6, 9-32.
- ÁLVAREZ RAMOS, E. (2007). El yo y los otros en la didáctica de grupo: conocer(se) y reconocer(se) en el ámbito multicultural del aula de E/LE. En S. M. Sanz (Ed.), *Actas del XLII Congreso Internacional de AEPE* (pp. 89-101). Santander: Universidad Menéndez Pelayo/ AEPE.
- ANGUERA, M. (1989). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ARDILA, J. A. G. (2003). Variables sociopragmáticas de contextualización y niveles de concreción de la cortesía en castellano e inglés. *Discurso y Sociedad*, 4, 1-28.
- ARNDT, H. & JANNEY, R. (1992). Intracultural tact versus intercultural tact. En J. R. Watts, S. Ide & K. Ehlich (Eds.), *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice* (pp. 21-41). Berlín: Mouton de Gruyter.
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- AUSTIN, J. (1990). Politeness revisited: the dark side. En A. Bell & J. Colmes (Eds.), *New Zealand, Ways of Speaking English* (pp. 227-293). Philadelphia/ Clevedon (Uk): Multilingual matters.
- BACHMAN, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera Cànaves (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-128). Madrid: Edelsa.
- BAILINI, S. L. (2006). La cortesía en la enseñanza del español a italianos. En C. Mourón Figueroa y T. I. Moralejo Gárate (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics. Actas de la IV Conferencia Internacional de Lingüística Contrastiva* (pp. 79-87). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

- BANI, S. Y NEVADO, A. (2004). Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE. *Artifara*, 4. Sezione monographica. Recuperado de <http://www.artifara.com/rivista4/testi/cortesias.asp>.
- BARALO, M. (2003). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidentica en español/LE. En M. Pérez Gutiérrez, J. Coloma Maestre (Eds.), *XIII Congreso Internacional de ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp.152-164). Madrid: ASELE. Recuperado de <http://www.mepsyd.es/RedELE/biblioteca/asele.shtml>.
- BARTOLOMÉ, M. (2000). Metodologies qualitatives orientades cap al canvi i la presa de decisions. En J. Mateo y C. Vidal (Eds.), *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- BARROS GARCÍA, M. J. (2008). Comunicación e interculturalidad: análisis de usos (des)corteses en los medios de comunicación y su aplicación didáctica. (Memoria de máster). *Biblioteca RedELE*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/RedELE/Material-RedELE/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_04Barros.pdf?documentId=0901e72b80e2abf7
- BARROS GARCÍA, M. J. (2009). *La integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía*. En P. Barros García, M. Van der Linden, K. van Esch (Eds.), *La didáctica del español actual: tendencias y usos* (Vol. 2, monográfico). Barcelona: Ministerio de Educación, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- BARROS GARCÍA, M. J. (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: Estudio pragmalingüístico*. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras.
- BEN-AMI, S. (1981). *Historia del Estado de Israel*. Madrid: Rialp.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problemas de lingüística general. Tomo I*. México: Siglo XXI.
- BENVENISTE, E. (1971). *Problemas de lingüística general. Tomo II*. México: Siglo XXI.
- BERIS, J. (2005). Las israelíes se enamoran del español. *El Universal on line*. Recuperado de http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/israelies_enamoran_espanol.pdf (Consultado el día 05-09-2013).
- BERNAL, M. (2005). Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro

- coloquial. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 365-399). Buenos Aires: Dunken.
- BERNAL, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Estocolmo: Estocolmo Universidad, Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies.
- BERNAL, M. (2008). El test de hábitos sociales aplicado al estudio de la descortesía. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras y N. Hernández Flores (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 623-641). Valencia: Universidad de Valencia y el Programa EDICE.
- BERNAL, M. (2010). Descortesía en el contexto judicial. El caso del juicio del 11 M. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 599-636). Roma/ Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control (vol. 1): Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- BLAS ARROYO, J. L. (2000). Mire usted Sr. González... Personal deixis in Spanish political-electoral debate. *Journal of Pragmatics*, 32(1), 1-27.
- BLAS ARROYO, J. L. (2001). No digas chorradas...la descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragmativariacionista. *Oralia*, 4, 9-46.
- BLAS ARROYO, J. L. (2002). En los límites de la (des)cortesía: formas atenuadas de la agresividad verbal en el debate político español. *I. T. L. Review of Applied Linguistics*, 137-138, 181-204.
- BLAS ARROYO, J. L. (2010). La descortesía en contextos de telerrealidad mediática. Análisis de un corpus español. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 183-208). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- BLUM-KULKA, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*, 11(2), 131-146.

- BLUM-KULKA, S. (1992). The metapragmatics of politeness in Israeli society. En R. Watts, R. J. Ide y S. Ehlich (Coords.), *Politeness in Language Studies in its History, Theory and Practice* (pp. 255-81). Berlín: Mouton de Gruyter.
- BLUM-KULKA, S. (1997). *Dinner talk. Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BLUM-KULKA, S. (2000). Pragmática del discurso. En Teun A. Van Dijk (Coord.), *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 67-100). Barcelona: Gedisa.
- BLUM-KULKA, S., DANET, B. & GERSON, R. (1985). The language of requesting in Israeli society. En J. Forgas (Ed.), *Language and Social Situation* (pp. 113-141). Nueva York: Springer Verlag.
- BOLÍVAR, A. (2008). Perceptions of (im)politeness in Venezuelan Spanish: The role of evaluation in interaction. *Pragmatics*, 18(4), 605-634.
- BORETTI, S. (2001). Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de la Argentina. *Oralia: Análisis del discurso oral*, n. 4, 75-102.
- BORETTI, S. (2003). Test de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. En Bravo, D. (Ed.), *Actas del I Coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 198-202). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- BRANDIMONTE, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. En A. Álvarez y H. Perdiguero (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Medios de comunicación y enseñanza de E/LE* (pp. 870-881) Burgos: Universidad de Burgos.
- BRAVO, D. (1998). Face y rol social: eficiencia comunicativa en encuentros entre hablantes nativos y no nativos de español. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8 y 10, 11-41.
- BRAVO, D. (1999). ¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? Pragmática sociocultural y componentes de face. *Oralia*, 2, 155-184.
- BRAVO, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia*, 4, 299-314.

- BRAVO, D. (2004a). Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. En D. Bravo y A. Briz (Coords.), *Pragmática sociocultural, análisis del discurso de cortesía en español* (pp. 5-11). Barcelona: Ariel.
- BRAVO, D. (2004b). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En D. Bravo y A. Briz (Coords.), *Pragmática sociocultural, análisis del discurso de cortesía en español* (pp. 15-37). Barcelona: Ariel.
- BRAVO, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a córpora orales y escritos* (pp. 21-52). Buenos Aires: Dunken.
- BRAVO, D. (2008). The implications of studying politeness in Spanish contexts: a discussion. *Pragmatics (ejemplar dedicado a (Im)politeness in Spanish-speaking socio-cultural contexts)*, 18(4), 563-576.
- BRENES PEÑA, M. E. (2009). *La agresividad verbal y sus mecanismos de expresión en el español actual*. Sevilla: Universidad de Sevilla/Tesis doctoral de la Facultad de Filología.
- BRENES PEÑA, M. E. (2010). Interrupción y (des)cortesía Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 721-742). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- BRENES PEÑA, M. E. (2011). *Descortesía verbal y tertulia televisiva. Análisis pragmalingüístico*. Fondo hispánico de lingüística y filología. Bern: Peter Lang.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En L. Cortés (Coord.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp.103-122). Almería: Universidad de Almería.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer coloquio del programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

- BRIZ GÓMEZ, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En Bravo y Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural, análisis del discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcelona: Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 53-91). Buenos Aires: Dunken.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2006). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, XXIX, 1-41.
- BRIZ GÓMEZ, A.; HIDALGO, A.; PADILLA, X.; PONS, S.; RUIZ, L.; SANMARTÍN, J.; Y ALBELDA, M. (2002). La transcripción de la lengua hablada: El sistema del Grupo Val.Es.Co. *Español Actual* 77-78, 57-85.
- BROWN, R. & GILMAN, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. En Sebeok T. A. (Ed.), *Style in Language* (pp. 253-276). Cambridge: MIT Press.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena, E. Goody (Ed.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction* (pp. 56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 42, 93-105.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. Y ZÁRATE, G. (1997). La competencia socio-cultural en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Definiciones, objetivos y evaluación de la competencia socio-cultural. *Folios*, 9. Segundo Semestre, 1-20. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_12trad.pdf (Consultado el día 13-12-2012).
- CABALLERO DÍAZ, C. (2005). Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales E/LE. *Biblioteca RedELE*. Memoria de máster, 1-145. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/RedELE/biblioteca2005/caballerodiaz.shtml>.

- CABEDO NEBOT, A. (2012). Procedimientos metodológicos en el proyecto Fonocortesía. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 498-519) Barranquilla/Estocolmo: Universidad del Atlántico y el programa EDICE.
- CABELLOS CASTILLA, M. R. (2005). *Estudio de las formas de tratamiento y de la cortesía en la novela "Gone with the wind" de Margaret Mitchell*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de Alcalá.
- CALDERÓN ESPADAS, J. M. (2006). *Creencias y actuaciones de los profesores de E/LE en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera en El Cairo. Un estudio de caso*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. (1ª edición en 1999). Barcelona: Ariel Lingüística.
- CAMACARO, Z. (2005). El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen. *Educare: Revista Venezolana de Educación*, 30, 311-316.
- CAMPS, A. (2001). Introducción. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 7-21). Barcelona: Graò.
- CANALE, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera Cànaves (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Madrid: Edelsa.
- CARRASCO SANTANA, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson. *Pragmalingüística*, 7, 1-44.
- CARRICABURO, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2004). La comunicación no verbal. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)* (pp.593-616). Madrid: SGEL.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- CISNEROS ESTUPIÑÁN, M. (2005). Grados de cortesía en el uso de pronombres personales de segunda persona singular. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la*

- (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 221-243). Buenos Aires: Dunken.
- CLARK, H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA. (2008). *Barómetro de Infancia y Televisión en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/sites/default/files/publicaciones/i_presentacion.pdf (Consultado el día 22-07-2013).
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado en versión española: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>. (Consultado el día 23-07-2013).
- CONTRERAS, J. (2005). *El uso de la cortesía y las superposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*. Valencia: Universitat de València, Departamento de Filología Inglesa y Alemana.
- CONTRERAS, J. (2008). El test de hábitos sociales en un análisis contrastivo sobre el uso y la interpretación de la cortesía lingüística. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras y N. Hernández Flores (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 642-656). Valencia: Universidad de Valencia y el Programa EDICE.
- CORBETT, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- CORDISCO, A. (2003). Afiliación y desafiliación: contexto cultural en el análisis de la interrupción y de sus consecuencias sociales en la interrupción. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 149-163). Estocolmo: Programa EDICE.
- CORDISCO, A. (2005). Marcos de Descortesía. Roles, imágenes y contextos socioculturales en una situación de visita en un texto dramático argentino. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 319-364). Buenos Aires: Dunken.

- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (2012). La enseñanza del discurso oral. *Diario El País*. Madrid: Grupo Prisa. (Consultado el día 09-09-2012).
- CRESWELL, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3.^a Edición). Londres: Sage.
- CULLÀ I CLARA, J. B. (2005). *La tierra más disputada: El sionismo, Israel y el conflicto de Palestina*. Madrid: Alianza Editorial.
- CULPEPER, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- CULPEPER, J. (2005). Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. *Journal of Politeness Research*, 1/1, 35-72.
- CHARAUDEAU, P. (2004). Le contrat de communication dans une perspective langagière: contraintes psychosociales et contraintes discursives. En M. Bromberg et A. Trognon (Dir.), *Psychologie sociale et communication* (pp. 109-120). París: Dunod.
- CHARAUDEAU, P. (2012). Problemas teóricos y metodológicos en los estudios de la oralidad aplicados a la cortesía: Aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 13-32). Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico y Programa EDICE.
- CHAUME, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En R. Agost y F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- CHEN, R. (2001). Self-politeness: A proposal. *Journal of Pragmatics*, 33, 87-106.
- CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M. A. (1985). *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- CHRISTIE, C. (2007). Relevance theory and politeness. *Journal of Politeness Research*, 3/2, 269-294.
- DANKHE, G. L. (1976). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado y G. L. Dankhe (Eds.), *La comunicación humana: ciencia social*, (pp. 385-454). México D. F.: McGraw-Hill de México.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3.^a Edición). Londres: Sage.
- DÍAZ-CONDE, J. (2004). Aportaciones de la didáctica de las lenguas y culturas. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*, (pp. 243-257). Madrid: SGEL.
- DÍAZ PÉREZ, F. J. (2005). *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- DÍAZ PÉREZ, J. C. (2012). *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía. Los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual*. Getafe: Universidad de Carlos III de Madrid. Dep. de Humanidades.
- DOMÍNGUEZ CALVO, F. J. (2001). *La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español*. Málaga: Monografías ASELE.
- DURANTI, A. (1992). Rethinking Context: An Introduction. En A. Duranti y C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. (p. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- ECO, U. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.
- EELLEN, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome's Press.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*. 25, 31-66.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2007). *Introducción a la pragmática*. (3^a Edición). Barcelona: Ariel Lingüística.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1998). Cortesía y relevancia. En H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile (Eds.), *La Pragmática lingüística del español: recientes desarrollos. Diálogos hispánicos*, 22 (pp. 7-24). Ámsterdam: Rodopi.

- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, I. (Coords.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L1) y lengua extranjera (LE)* (pp. 179-197). Madrid: SGEL.
- ESCAVY ZAMORA, R. (2008). *Pragmática y subjetividad lingüística*. Murcia: Ed. de la Universidad de Murcia.
- ESCOBAR, C. (2001). Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral. En A. Camps (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 69-84). Barcelona: Graò.
- ESPEJO, M. M. (2001). Bibliografía sobre cortesía en español. *Oralia*, 4, 315-336.
- ETXEVARRÍA, L. (2001). De todo lo visible e invisible. Madrid: Espasa-Calpe.
- FANT, L. (1989). Cultural Mismatch in Conversation: Spanish and Scadinavian communicative behaviour in negotiation settings. *Hermes*, 3, 247-265.
- FANT, L. (1996). Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares. En T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 147-185). Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- FANT, L. (2001). ¿Integrarse o afirmarse? La negociación de identidades en conversaciones poliádicas entre universitarios hispanoamericanos. En J. J. de Bustos, P. Charadeau, J. L. Girón, S. Iglesias y C. López Alonso (Coords.), *Lengua, discurso, texto: I Simposio de Análisis del Discurso* (vol. II., pp. 1565-1583). Madrid: Visor Libros.
- FELICES LAGO, A. E IRIARTE ROMERO, E. (2006). Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios. En A. Escofet, B. de Jonge, A. van Hooft, K. Jáuregi, J. Robisco, M. Ruiz (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp.163-178). Utrecht (Países Bajos): Ministerio de Educación y Ciencia de España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0015.pdf (Consultado el día 15-12-2012).
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. (2004). La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera. En D. Bravo (Coord.),

- Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 285-299). Barcelona: Ariel Lingüística.
- FERNÁNDEZ SILVA, C. (1998). *Aportaciones de la pragmática a la Enseñanza de Español/LE*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ, L., MCCORMACK, A. Y LOYO, A. (2012). En V. Castel, E. Klett y A. M. Filippini (Eds.), *Enseñanza de Lenguas e Interculturalidad* (pp. 47-60). Mendoza (Argentina): FFyL-UNCuyo y SAL.
- FERNÁNDEZ, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. En *MarcoELE*, 13, 1-15. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf
- FINE, R. (2003). El hispanismo en Israel. *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*, 33-34, 107-115.
- FORGAS BERDET, E. (2010). Cortesía y/o descortesía en la prensa hispana: la imagen de las políticas en los medios de comunicación. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 331-368). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- FRASER, B. & NOLEN, W. (1981), The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 93-109.
- FRASER, B. (1990). Perspectives on Politeness. *Journal of Pragmatics*, 14, 219-236.
- FRÍAS CONDE, X. (2001). A la pragmática. *Revista Ianua*, (anexo). Recuperado de <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup05.pdf> (Consultado el 3-12-2012).
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. Y ALCAIDE LARA, E. (2008). *(Des)cortesía, Agresividad y Violencia Verbal en la sociedad actual*. Colección cuadernos UNIA, 3. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- GARCÉS GÓMEZ, M. P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- GARCÍA, C. (2012). Récord histórico de consumo de tv: 4.30 horas al día. *Diario La Razón*. Madrid: Grupo La Razón. Recuperado de http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_439166/4523-record-historico-de-consumo-de-tv-4-30-horas-al-dia#.UsavD_TuJ2A. (Consultado el día 09-12-2012).
- GARCÍA AGUIAR, L. C. (2009). Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de ELE. *Biblioteca RedEle. Actas del III Congreso Internacional de FIAPE: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Universidad de Cádiz, 1-10. Recuperado de http://www.educacion.es/RedELE/FI_APEIII/Aguiar.pdf (Consultado el día 16-10-2013).
- GARCÍA MATILLA, A. (2002). Una televisión para la educación en el siglo XXI. Mucho más que un servicio público esencial. *Educación para la Comunicación. Televisión y multimedia*. Madrid: Master de Televisión Educativa y Corporación Multimedia. Recuperado de <http://www.unEd.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teoria-de-la-informacion-y-comunicacion-audiovisual/TV-educacion-sigloXXI.pdf> (Consultado el día 04-12-2012).
- GARCÍA MENDOZA, S. I. (2005). Los medios de comunicación en el aula. En J. A. Moya Corral (Ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de la X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 231-250). Granada: Universidad de Granada.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, A. (2011). Relaciones jerarquizadas en un serial televisivo: el uso del imperativo y otros recursos lingüísticos. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 21(1), 16-39.
- GARCÍA VIZCAÍNO, M. J. (2010). Quien no corre, vueling: el cambio de código como estrategia de cortesía en publicidad. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 245-260). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- GARCÍA VIZCAÍNO, M. J. (2012). Identidad e imagen del consumidor en la publicidad multilingüe de la aerolínea Vueling. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 270-289). Barranquilla/Estocolmo: Universidad del Atlántico y el programa EDICE.

- GARÍN MARTÍNEZ, I. (2007). *El efecto de la instrucción en el desarrollo de las estrategias de cortesía verbal en las cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación en acción de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de la Escuela Oficial de Idiomas)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2006). Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE. En A. Álvarez, C. de la Hoz, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Brafía, P. Martínez, V. Coto, M. Prieto, M. Cuevas, A. Turza (Eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 308-317). Oviedo: ASELE.
- GOFFMAN, E. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo 1970.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, M. E. (2005). La negociación de la imagen en los grupos familiares: su representación en las series de televisión. *Interlingüística, XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, 16*, 527-540.
- GOMIS, P. (1997). Algunas reflexiones sobre el empleo del laboratorio de idiomas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Carabela, 42*, 81-92.
- GONZÁLEZ CASADO, P. (2002). Contenidos culturales e imagen de España en los manuales de ELE de los años noventa. *Forma 4. Interculturalidad*, 63-86.
- GONZÁLEZ LAS, C. L. (2008). Aspectos de la oralidad y escritura. En M. A. Jiménez Jiménez (Coord.), *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp. 57-74). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GONZÁLEZ MAURA, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 38* (2), 5.
- GOYTISOLO, J. (1985). *Señas de Identidad*. Barcelona: Seix Barral.
- GRANDE ALIJA, F. J. (2006). La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. En A. Álvarez, C. de la Hoz, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Brafía, P. Martínez, V. Coto, M. Prieto, M. Cuevas, A. Turza (Eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 332-342). Oviedo: ASELE.

- GRANVIK, A. (2007). Formas de tratamiento e interferencia: estudio sobre el uso de las formas de tratamiento españolas por parte de portugueses nativos residentes en Madrid. *Revista de Filología Románica de la UCM*, 24, 221-250.
- GREGORI-SIGNES, C. (2005). Descortesía en el discurso televisivo de los dibujos animados: la serie South Park. En M. L. Carrió Pastor (Coord.), *Perspectivas interdisciplinares de la lingüística aplicada. Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (Vol. 2, pp. 117-126). Valencia: AESLA.
- GRICE, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- GUIL, P.; PERNAS, P.; BORREGUERO, M. (2010). Descortesía en la interacción dialógica de aprendices hispanófonos de italiano L2. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 679-704). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)* (pp.835-851). Madrid: SGEL.
- GUILLÉN NIETO, V. (2007). La comunicación intercultural en los negocios. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez y F. Yus Ramos (Eds.), *Las lenguas profesionales académicas* (pp. 93-105). Barcelona: Ariel.
- GUMPERZ, J. (1978). The conversational analysis of interethnic communication. En E. L. Ross. (Ed.), *Interethnic Communication*, 13-31. Athens: University of Georgia Press.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. & HYMES, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66, 6-2.
- GUMPERZ, J. & HYMES, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Reinhart and Winston.
- HALL, E. T. (1959). *The Silent Language*. Greenwich: Fawcett Publications.
- HALL, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.

- HALLIDAY, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HARRIS, S. (2001). Being politically impolite: extending politeness theory to adversarial political discourse. *Discourse and Society*, 12(4), 451-472.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, H. (1996). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. En Á. Celis y J. R. Heredia (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 45-57). Cuenca: ASELE.
- HAVERKATE, H. (1998). La contextualización discursiva como factor determinante de la realización del acto de habla interrogativo. En H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado (Eds.), *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollos* (pp. 173-209). Ámsterdam: Rodopi.
- HAVERKATE, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En D. Bravo (Coord.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 55-65). Barcelona: Ariel Lingüística.
- HENNING, S. (2012). Un análisis contrastivo de la realización del acuerdo y el desacuerdo en conversaciones entre españoles y conversaciones entre suecos. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 290-324). Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico y Programa EDICE.
- HERNÁNDEZ ALCAIDE, C. (1997). Propuestas para el uso del vídeo en clase. En *Cuadernos Cervantes*, 15, 38-42.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos. La búsqueda de equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Aalborg, Dinamarca: Universidad de Aalborg.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2003). Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: Una introducción. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 186-197). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2004). La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social. En Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural, análisis del discurso de cortesía en español* (pp. 95-108). Barcelona: Ariel.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2007). La presencia de la cortesía y sus características en la conversación entre familiares y amigos. En Cortes, L. (Coord.), *Discurso y oralidad. Homenaje al Prof. José Jesús de Bustos Tovar* (Vol. II, pp. 693-702). Madrid: Arco Libros.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2008). El test de hábitos sociales en el análisis de debates televisivos. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, Contreras J., Hernández Flores, N. (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 657-669). Valencia: Universidad de Valencia y el Programa EDICE.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2009). Percepciones de cortesía en México y España. Una comparación a través del test de hábitos sociales. En L. Rodríguez Alfano (Ed.) *La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos* (pp. 165-218). Nuevo León, México: FFyL, UANL y el programa EDICE.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2010). Actividades de imagen en la publicidad institucional española: la confianza social del sistema. En En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 261-284). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- HERNÁNDEZ, G. (2014). Manifestación de la descortesía y anticortesía en jóvenes de la provincia de Buenos Aires, Argentina: Usos y representaciones de "malas palabras" e insultos. *Signo y Seña*, 26, 23-47.
- HIDALGO NAVARRO, A. (1998). Alternancia de turnos y conversación. Sobre el papel regulador de los suprasegmentos en el habla simultánea. *LEA*, XX(2), 217-238.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2006). La expresión de cortesía en español hablado. Marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial. En M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 957-979). León: Universidad de León.

- HIDALGO NAVARRO, A. (2012). Fonocortesía. El estudio de la (des)cortesía a través del componente fónico de la lengua. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 473-497) Barranquilla/Estocolmo: Universidad del Atlántico y el programa EDICE.
- HIDALGO NAVARRO, A. Y CABEDO, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en E/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- HOUSE, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 225-253.
- HURTADO, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Editorial Sypal.
- HYMES, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera Cànaves (Coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- HYMES, D. H. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JARY, M. (1998): Relevance theory and the communication of politeness. *Journal of Pragmatics*, 30, 1-19.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M. A. (2008). La expresión oral en la lengua extranjera. En M. A. Jiménez Jiménez (Coord.), *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp.121-135). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- JUCKER, A. H. & ZIV, Y. (1988). *Discourse Markers. Descriptions and Theory. Vol. 57. Pragmatics & Beyond New Series*. Ámsterdam: John Benjamins.
- KASPER, G. (1990). Linguistic Politeness: Current Research Issues. *Journal of Pragmatics*, 14, 193-218.
- KASPER, G. (1994). Politeness. En R. E. Asher (Ed.) *Encyclopaedia of language and linguistics* (vol. 6, pp. 3206-3211). Oxford: Pergamon & Aberdeen University Press.

- KASPER, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* University of Hawaii. Second Language Teaching & Curriculum Center. Recuperado de <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06>. (Consultado el día 05-12-2012).
- KASPER, G. (2000). Data collection in pragmatics research. En Spencer-Oatey, H. (Ed.), *Culturally speaking. Managing rapport through talk about cultures* (pp. 316-341) Londres: Continuum.
- KAUL DE MARLANGEON, S. (1992). La fuerza de cortesía-descortesía y sus estrategias en el discurso tanguero de la década del '20. *RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, III(3), 7-38.
- KAUL DE MARLANGEON, S. (2005). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. El discurso tanguero de la década del '20. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 299-318). Buenos Aires: Dunken.
- KAUL DE MARLANGEON, S. (2008a). Tipología del comportamiento verbal descortés en español. En *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras J. y N. Hernández Flores (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 254-266). Valencia: Universidad de Valencia y el Programa EDICE.
- KAUL DE MARLANGEON, S. (2008b). Impoliteness in Institutional and Non Institutional Contexts. *Pragmatics*, 18(4), 729-749.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992-1994). *Les interactions verbales*. Vol. I, II y III. París: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo (Coord.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-53). Barcelona: Ariel Lingüística.
- KEMBER, D & KELLY, M. (1992). *Using Action Research to Improve Teaching*. Hong Kong: Hong Kong Polytechnic.
- KIENPOINTNER, M. (1997). Varieties of rudeness: types and functions of impolite utterance. *Functions of Language*, 4(2), 251-287.
- KNAPP, M. (1980). *Essentials of nonverbal communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- LACHENICHT, L. G. (1980). Aggravating Language: A study of abusive and insulting language. *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication*, 13(4), 607-687.
- LAKOFF, R. (1973). The Logic of Politeness; or, Minding your P's and Q's. En C. Corum, T. C. Smith-Stark & A. Weiser (Coords.), *Papers from the Ninth Regional Meeting* (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistic Society IX.
- LAKOFF, R. (1989). The limits of politeness: therapeutic and courtroom discourse. En *Multilingua*, 8(2/3), 101-129.
- LA NACIÓN (2005). El español es materia optativa en Israel. La Nación, Sección de Cultura, de 19 de julio de 2005. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/722645-el-espanol-es-materia-optativa-en-israel> (Consultado el día 11-07-2013)
- LANDONE, E. (2001). Consciousness-raising e la traduzione per unità lessicali. En A: Cancellier & R. Londero (Coords.), *Italiano e spagnolo a contatto* (pp. 141-149). Padova: Unipress.
- LANDONE, E. (2009a). *Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español*. Linguistic Insights. Studies in Language and Communication. Bern: Peter Lang.
- LANDONE, E. (2009b). Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/ aprendizaje de ELE. *MarcoELE*, 8, 1-23. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf
- LANDONE, E. (2012). El alcance interpersonal de los marcadores del discurso en la dinámica conversacional: el ejemplo de la cortesía verbal. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 39, 301-313.
- LAVANDERA, B. R. (1988). The study of language in its socio-cultural context. En F. J. Newmeyer (Eds). *Language: the socio-cultural context. Linguistic: the Cambridge survey* (pp. 1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- LÁZARO CARRETER, F. (1974). Sintaxis y Semántica. *Revista Española de Lingüística*, 4(1), 61-86.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres/ Nueva York: Longman.
- LERNER, I. (1994). La problemática en la enseñanza del español como lengua extranjera. El caso de Israel. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 241-246). Madrid: SGEL.

- LERNER, I. (2006). El lugar de la lengua española en Israel. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, 50, 1-10.
- LERNER, I. Y KATZ, B. (2003). La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel. Panorama general. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 205-252). Madrid: Círculo de lectores, Instituto Cervantes, Plaza Janés.
- LERNER I. Y MADRONA FERNÁNDEZ, A. (2006). El español en Israel. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 102-107). Madrid: Círculo de lectores, Instituto Cervantes, Plaza Janés.
- LEVINSON, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Editorial Teide.
- LIFSZYC, A. Y SCHAMMAH, S. (1996). La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel: metodología para un enfoque cultural. En Á. Celis y J. R. Heredia (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 301-307). Cuenca: ASELE.
- LIMA DE SOUZA CERQUEIRA, S. Y SANTIAGO VIGATA, H. (2012). La enseñanza de la cortesía en clases de ELE: los pedidos y la atenuación. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 392-411). Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico y Programa EDICE.
- LINCOLN Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: CUP.
- LITTLEWOOD, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LLORENTE ARCOCHA, M. T. (1996). *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- LOCHER, M. A. (2004). *Power and Politeness in Action. Disagreements in Oral Communication*. Berlin: Mounton de Gruyter.
- LOCHER, M. A. & WATTS, R. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 1, 9-33.

- LÓPEZ MARTÍN, J. M. (2009). La violencia en las ondas. El discurso descortés de Federico Jiménez Losantos. *Interlingüística*, 18, 651-660.
- LORENZO, E. (1977). Consideraciones sobre lengua coloquial. En R. Lapesa (Coord.), *Comunicación y Lenguaje* (pp. 161-180). Madrid: Karpos.
- LORENZO, E. (1989). Relación interpersonal y expresión impersonal. En F. Rodríguez González (Ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 217-239, primera edición de 1981). Madrid: Fundamentos.
- LUENGO, F. Y BAZO, P. (2009). *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- MADFES, I. (2004). Autonomía y afiliación. El rol de los marcadores conversacionales como "índices" de género. En D. Bravo (Coord.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 323-340). Barcelona: Ariel Lingüística.
- MADRONA FERNÁNDEZ, A. (2009). El profesor de español en Israel, ¿realmente en un país extranjero? En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M. I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE. Vol. 2*, (pp. 595-604). Cáceres: ASELE.
- MAKARCHUK, E. (2007). Problemas de la selección de la información sociocultural en el proceso de la enseñanza del español. En S. M. Sanz (Ed.), *Actas del XLII Congreso Internacional de AEPE* (pp. 81-88). Santander: Universidad Menéndez Pelayo/ AEPE.
- MAO, L. R. (1994). Beyond politeness theory: "face" revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21, 451-486.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1985). El cuestionario y la entrevista. Tema 2. En Marín Ibáñez y G. Pérez Serrano (Eds.) *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. UNED: Madrid.
- MARIOTTINI, L. (2008). Cibercortesía: estrategias de toma del turno en los chats. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras y N. Hernández Flores (Coords.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 489-502). Valencia/Estocolmo: Universidad de Valencia, Programa EDICE.

- MARTÍN PERIS, E. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- MARTÍNEZ DÍAZ, P. (1997). La comunicación no verbal: una propuesta cinematográfica. *Cuadernos Cervantes*, 15, 50-54.
- MARTÍNEZ PASAMAR, C. (2006). El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual. En A. Álvarez, C. de la Hoz, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Brafía, P. Martínez, V. Coto, M. Prieto, M. Cuevas, A. Turza (Eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 460-468). Oviedo: ASELE.
- MARTINELL GIFRE, E. (2007). La gestualidad hoy, en el marco de la competencia intercultural y de la tendencia a la globalización. En E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español. L2-LE* (pp. 65-82). Logroño: Universidad de La Rioja.
- MATSUMOTO, Y. (1988). Re-examination of the universality of "face": politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12, 403-426.
- MEDINA, B. (1999). *Uso de las formas pronominales usted, tú y vos en el español hablado en El Vigía, Estado Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- MEDINA LÓPEZ, J. (2010). El tuteo presidencial: ¿descortesía o cambio de talante? En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 209-220). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- MEDRANO, C., CORTÉS, A., AIERBE, A. Y OREJUDO, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación*, 22(1), 3-20.
- MEIER, A. J. (1995). Passages of politeness. *Journal of Pragmatics*, 24, 381-392.
- MELIÁN GARCÍA, J. (2005). Israel y el castellano. Artículo del periódico *La Opinión de Tenerife*. Sección: La Tribuna. Recuperado de http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/israel_y_el_castellano.pdf (Consultado el día 11-07-2013).

- MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- MEY, J. (2001). *Pragmatics*. Massachusetts: Blackwell Publisher.
- MEYER, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Butjes y M. Byram (Eds.), *Developing Languages and Cultures* (pp. 142-144). Clevedon: Multilingual Matters.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ISRAEL. (2009). *Plan Curricular para la Enseñanza del Español en el ciclo secundario*. Tel Aviv: Ministerio de Educación de Israel y la editorial Maalot.
- MIQUEL, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. (Eds.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L1) y lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531) Madrid: SGEL.
- MIRANDA UBILLA, H. (2000). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/4861/Miranda%20Ubilla,%20Horacio> (Consultado el día 30-12-2011).
- MILLS, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOLINER, M. (1966). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONJOUR, A. (2006a). "Pasad, pasad-kommen sie bitte rein". Pedro Almodóvar, los actos de habla y la comparación intercultural. En Schrader-Kniffki (Coord.), *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos* (pp. 15-42). Madrid: Iberoamericana.
- MONJOUR, A. (2006b). Más allá de las fronteras de la cortesía. Intesificadores interdictos en el cine contemporáneo. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5, 71-86.
- MONTERUBBIANESI, M. G. (2012). *La comunicación no verbal del español actual a partir de la filmografía de Pedro Almodóvar y su aplicación a la didáctica de E/LE*. Editorial Universidad de Granada: Granada.
- MORRIS, C. W. (1938). Foundations of the Theory of Signs. En Morris, C. (Ed.) (1971), *Writings on the General Theory of Signs* (pp. 13-71). La Haya: Mouton.

- MÜLLER, A. P. (2006). La cortesía conversacional: análisis secuenciales. En Schrader-Kniffki (Coord.), *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos* (pp. 157-182). Madrid: Iberoamericana.
- MUÑOZ GARCÍA, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: Instrumentación. Recuperado de <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf> (Consultado el día 19-07-2013).
- MURILLO MEDRANO, J. (2002). La cortesía verbal en situaciones de habla en Costa Rica: hacia la comprensión de la imagen social en su contexto sociocultural. En D. Bravo (Coord.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de la comunidades hispanohablantes* (pp. 47-59). Estocolmo: Programa EDICE/ Universidad de Estocolmo.
- MURILLO MEDRANO, J. (2005). Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica. En J. Murillo Medrano (Ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español. Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 115-137). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica/ Programa EDICE.
- MURILLO MEDRANO, J. (2008). Sobre la metodología de investigación en estudios sobre el discurso de la cortesía: a propósito del empleo de cuestionarios de hábitos sociales. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras y N. Hernández Flores (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 53-70). Valencia: Universidad de Valencia y el Programa EDICE.
- NÍKLEVA, D. (2009). La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales. Aplicación de los códigos semióticos. *MarcoELE*, 9, 1-15. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/9/nikleva_cortesia.pdf
- NÍKLEVA, D. (2011). Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1. *Tejuelo*, 11, 64-84.

- NÍKLEVA, D. (2012). La adecuación sociolingüística y sociocultural en alumnos búlgaros del español como lengua extranjera. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(80), 322-343.
- NOWIKOW, W. (2006). Sobre algunos conceptos básicos de la lingüística etológica. En Schrader-Kniffki (Coord.), *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos* (pp. 183-190). Madrid: Iberoamericana.
- NUNAN, D. (1991). Methods in second language classroom oriented research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 249-274.
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *RESLA. Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15, 113-136.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2008a). Aspectos básicos en la didáctica de la lengua oral. En M. A. Jiménez Jiménez (Coord.), *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp. 35-56). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2008b). Posibilidades para la innovación docente del Espacio Europeo de Educación Superior. En A. González y J. A. Liébana (Eds), *Posibilidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 37-48). Granada: Universidad de Granada.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2009). Investigación, innovación, transformación. Bases para la formación del profesorado desde la perspectiva científica de la Didáctica de la Lengua y Literatura. En M. Barrios, P. Niño y Y. Gutiérrez (Coords.), *Investigar para escribir, leer y hablar con sentido crítico y transformador* (pp. 92-120). Bogotá: Universidad Javeriana e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. Y DEL MORAL BARRIGÜETE, C. (2003). Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 359-377.

- NÚÑEZ DELGADO, M. P. Y DEL MORAL BARRIGÜETE, C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa. Bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y textos*, 32, 91-96.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. Y HERNÁNDEZ MEDINA, A. (2011). La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. *Porta Linguarum*, 16, 123-136.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P., BENÍTEZ ELEZ-VILLARROEL, R. Y LIÉBANA CHECA, J. A. (2005). Televisión, desarrollo y lenguaje. Un estudio en adolescentes ceutíes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25(2), 1-7. Recuperado de file:///C:/Users/Juan%20Herrera/Downloads/Dialnet-TelevisionDesarrolloYLenguaje-2925917%20(2).pdf (Consultado el día 19-1-2013).
- NWOYE, O. (1992). Linguistic politeness and socio-cultural variations of the notion of face. *Journal of Pragmatics*, 18, 309-328.
- OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- ORREGO PENAGOS, J. L. (2010). En defensa de la cultura judeo-española. (Publicado el 25 de Junio de 2010). Revista *eSefarad*. Recuperado de <http://www.esefarad.com/?p=12450>. (Consultado el día 05-09-2012).
- OZ, A. (2010). *Una historia de amor y oscuridad*. Madrid: Siruela.
- PEDROVIEJO ESTERUELAS, J. M. (2004). Formas de tratamiento en dos obras de teatro del siglo XX: “Historia de una escalera” y “Bajarse al moro”. En D. Bravo (Coord.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 245-262). Barcelona: Ariel Lingüística.
- PIATTI, G. (2003). La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera. En D. Bravo (Ed.), *I Coloquio del programa Edice* (pp. 355-369). Estocolmo: Programa Edice y la Universidad de Estocolmo.
- PIKE, K. L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haya: Mouton.
- PIZARRO, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*, 19, 165-178.
- PLACENCIA, M. E. (1996). Politeness in Ecuadorian Spanish. *Multilingua*, 15(1), 13-34.

- PLACENCIA, M. E. (2001). Percepciones y manifestaciones de la (des)cortesía en la atención al público. El caso de una institución pública ecuatoriana. *Oralia*, 4, 177-213.
- PLACENCIA, M. E. (2002). Desigualdad en el trato en directivas en la atención al público en La Paz. En M. E. Placencia y D. Bravo (Eds.), *Actos de Habla y Cortesía en Español* (pp. 193-208). Munich: Lincom Europa.
- PLACENCIA, M. E. (2007). El estudio de la cortesía en español. Presente y futuro. En Luis M. Cortés (Coord.), *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (vol. I, pp. 113-136). Madrid: Arco Libros.
- PLACENCIA, M. E. (2012). (Des)cortesía, migración y comunicación intercultural. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 399-429). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- PONS BORDERÍA, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/ Libros.
- PORCHER, L. (1988). *La civilisation*. París: Clé International.
- PORLÁN, R. Y MARTÍN, J. (2004). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Editorial Díada.
- PORTOLÉS, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- POSTIGO GÓMEZ, I. (2010). El discurso institucional y las estrategias de cortesía: la construcción del mensaje en función del sexo. *II Congreso Internacional AE-IC. Comunicación y desarrollo en la era digital*. Málaga: Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Recuperado de <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/302.pdf> (Consultado el día 02-12-2012).
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, Lenguaje y Comunicación. Vol. I*. Madrid: Istmo.
- RAGA GIMENO, F. (2005). Médicos, *marabouts* y mediadores: problemas de comunicación intercultural en la atención sanitaria a los inmigrantes de origen senegalés. En C. Valero Garcés (Ed.), *Traducción como mediación entre lenguas y culturas* (pp. 123-133). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- RAMOS GARCÍA, A. M. (2008). Comprensión oral en lengua extranjera. En M. A. Jiménez Jiménez (Coord.), *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp.103-120). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- RAMOS-GONZÁLEZ, N. M. Y RICO-MARTÍN, A. M. (2014). Análisis de la expresión de la cortesía en RTVE Internacional para la enseñanza del Español-Lengua Extranjera. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 52(1), 79-103.
- RAMOS-GONZÁLEZ, N. M. Y RICO-MARTÍN, A. M. (2015). The Teaching of Politeness in the Spanish-as-a-foreign-language (SFL) Classroom. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 178, 196-200.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario on line de la Lengua Española*. 22ª Edición. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- REYES, G. (2003) *El abecé de la pragmática*. Cuadernos de Lengua Española 23. Madrid: Arco/ Libros.
- REYES, G. (2005) *Ejercicios de Pragmática II*. Cuadernos de Lengua Española 69. Madrid: Arco/ Libros.
- RICHARDS, J. C & LOCKHART, CH. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICO MARTÍN, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
- RICO MARTÍN, A. M. (2008). Breve aproximación a las alteraciones que afectan a la comunicación oral. En M. A. Jiménez Jiménez (Coord.), *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp.85-102). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- RICO MARTÍN, A. M. (2009). El profesor de ELE como agente hacia la transculturalidad. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M. I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (Vol. 2, pp. 721-737). Cáceres: ASELE.

- RIDAO RODRIGO, S. (2009). *Las estrategias de (des)cortesía en las mediaciones laborales*. Murcia: Editum.
- RILEY, P. (1989). Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors. En W. Olesky (Ed.), *Contrastive pragmatics* (pp. 231-249). Ámsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- ROCHA RUIZ, E. (2002). *Tipos de investigación. Guía de exposición en formato digital*. Monterrey, Nuevo León, México: Escuela de Comunicaciones de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. Y VALLDEORIOLA ROQUET, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- RODRÍGUEZ PONCE, M. I. Y AMADOR MORENO, C. P. (2010). Marcadores del discurso en la enseñanza de lenguas: oye y la (des)cortesía verbal. En F. Orletti y L. Mariottini (Coords.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 705-720). Roma/Estocolmo: Università degli Studi di Roma Tre y el programa EDICE.
- ROMERA, J. M. (2003). El abuso del tuteo. *Dyna*. 78(4), 51-52.
- ROSE, K. R. & KASPER, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUIZ PÉREZ, M. C. (2012). La cortesía y descortesía en las entrevistas de los medios de comunicación escritos. Almería: Universidad de Almería.
- SÁEZ-BADILLOS PÉREZ, A. (1988). *Historia de la lengua hebrea*. Sabadell: AUSA.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (2009). Aspectos de la cortesía verbal en la prosa de Alonso Zamora Vicente. En J. Sánchez Lobato, V. Alba de Diego y R. Pinilla (Coords.), *Aspectos del Español Actual: Descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 Y L2). Acercamiento a la cortesía verbal, la creación neológica y la enseñanza del español* (pp. 85-107). Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. Y ALBA DE DIEGO, V. (1980). Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos. *Boletín de la Real Academia Española, LX, Cuadernos CCXIX*, 95-130.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. Y ALBA DE DIEGO, V. (2009). La cortesía en la lengua hablada. Saludos de encuentro, de paso y de despedida. Aspectos sociolingüísticos. En J. Sánchez Lobato, V. Alba de Diego y R. Pinilla (Coords.), *Aspectos del Español*

- Actual: Descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 Y L2). Acercamiento a la cortesía verbal, la creación neológica y la enseñanza del español* (pp. 43-48). Madrid: SGEL.
- SANTIBÁÑEZ VELILLA, J. (2005). Televisión un recurso para adquirir conocimientos, procedimientos y valores. *Hacia una Televisión de calidad. La Televisión que queremos. Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación*. CD-ROM. Revista Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/158/15825199.pdf> (Consultado el día 01-12-2013).
- SANTOS CARRETERO, C. (2012). La enseñanza de ELE en Israel: Estado de la cuestión. En A. Agud (Coord.), *Séptimo centenario de los estudios orientales en Salamanca* (pp. 435-443). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- SCHRADER-KNIFFKI, M. (2003). Contrastes de la imagen sociocultural y su función en situaciones comunicativas interculturales. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer coloquio EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 143-148). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- SCHRAEDER-KNIFFKI, M. (2006). *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S. (2001). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- SEARLE, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J. (1975). Indirect Speech Acts. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Speech Acts* (pp. 59-82). Nueva York: Academic Press.
- SEARLE, J. (1985). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X(2), 209-231.
- SIFIANOU, M. (1992). *Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- SITMAN, R. Y LERNER, I. (1994). La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel: dos enfoques. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.),

- Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 591-602). Madrid: SGEL.
- SITMAN, R. Y LERNER, I. (1996). Queridas, odiadas, pero nunca ignoradas. Las telenovelas en la clase de ELE. En F. J. Grande Alija, J. Le Men Loyer, M. Rueda Rueda y E. Prado Ibán (Coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 245-248). León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- SLOWIK, M. (2009). *La cortesía verbal en lenguas checa y española: estudio pragmalingüístico contrastivo*. Tesis doctoral. Masaryk: Universidad de Masaryk (República Checa).
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1996). ¿Tú o usted?, ¿cuándo y por qué?: Descodificación al uso del estudiante de Español como Lengua Extranjera. En S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp.199-208). Málaga: ASELE.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- SPENCER-OATEY, H. (2000). Rapport management: a framework for analysis. En Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk Across Cultures* (pp. 11-46). Londres: Continuum.
- SPENCER-OATEY, H. (2008). *Culturally speaking: culture, communication and politeness theory*. London: Continuum.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- STENSTRÖM, A. B. & JÖRGENSEN, M. (2008). A matter of politeness?. A contrastive study of phatic talk in teenage. *Pragmatics*, 18(4), 635-657.
- STRICKLAND, D. S. (1988). The teacher as a researcher: toward the extended professional. *Language Arts*, 65, 754-64.
- SUÁREZ HERNÁNDEZ, A. (2011). Rasgos coloquiales en las series de televisión: su utilización en la clase de Ele. *Biblioteca RedELE, primer trimestre*, 12.

- Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/ArianaSuarez.html>
- TALAVÁN ZANÓN, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trans. Revista de traductología*, 16, 23-36.
- TERKOURAFI, M. (2003). Generalized and particularized implicatures of linguistic politeness. En P. Kühnlein, H. Rieser-H. Zeevat (Eds.), *Perspectives in dialogue in the New Millenium* (pp. 151-166). Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- TERKOURAFI, M. (2005). Beyond the micro-nivel in politeness research. *Journal of Politeness Research*, 1(2), 237-262.
- THOMAS, J. (1983). Cross-cultural Pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- TUSÓN VALLS, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro.
- TRUJILLO SÁEZ, F. Y QUEREDA RODRÍGUEZ-NAVARRO, L. (1996). La investigación en el aula de lenguas extranjeras. *Monografía de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (pp. 115-124). Granada: Instituto de Estudios Ceutíes.
- UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graò.
- VALLS ANGUERA, C. (2012). "Ay perdona, no quería molestarte". Enseñar y aprender a disculparse en español. *MarcoELE*, 15. Memoria de máster, 1-64. Recuperado de <http://marcoele.com/suplementos/ensenar-y-aprender-a-disculparse/>
- VALLS CAMPÀ, LL. (2011). Enseñanza/ aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *MarcoELE*, 13, 1-18. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/13/vallls-competencia.intercultural.pdf>
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Strasbourg: Council of Europe.

- VANPATTEN, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- VION, R. (1992). *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.
- VIVAS MÁRQUEZ, J. (2009). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. *RedELE*, 17, 1-19. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_05Vivas.pdf?documentId=0901e72b80dd728a (Consultado el día 02-9-2013).
- VIVAS MÁRQUEZ, J. Y RIDAO RODRÍGUEZ, S. (2015). Lo siento, pero me parecen horribles!!! Análisis pragmlingüístico de la descortesía en la red social Facebook. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*, 33, 217-236.
- VYGOTSKI, L. S. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge, M. A.: MIT Press.
- VYGOTSKI, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WATTS, R. J. (1992). Linguistic politeness and politic verbal behavior. En R. J. Watts, S. Ide & K. Ehlich (Eds.), *Politeness in language: Studies in its history, theory and practice* (pp. 255-281). Berlín: Mouton de Gruyter.
- WATTS, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- WERKHOFER, K. T. (2005). Traditional and modern views: the social constitution and the power of politeness. En R. J. Watts, S. Ide, K. Ehlich (Eds.), *Politeness in language. Studies in its History, Theory and Practice* (pp.155-199). Berlin: Mouton-De Gruyter.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard: Harvard University Press.
- WIERZBICKA, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- WIERZBICKA, A. (1996). *Semantics. Primes and universals*. New York: Oxford University Press.
- YAMADA, M. (2006). Aproximación a la sociocultura japonesa en la enseñanza de español como lengua extranjera: la cortesía verbal. *Biblioteca virtual redELE*, 6, segundo semestre. Memoria de máster, 1-59. Recuperado de

- http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_17Yamada.pdf?documentId=0901e72b80e30c04
- YASID RASHID, B. (2005). Algunos aspectos socioculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. A. Moya Corral (Ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (pp. 451-453). Granada: Universidad de Granada.
- ZANÓN, J. Y ESTAIRE, S. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *Monográficos. Marcoele*, 11, 410-418. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- ZABALZA, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZIMMERMANN, K. (2003). Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español. En D. Bravo (Coord.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de la comunidades hispanohablantes* (pp. 47-59). Estocolmo: Programa EDICE/Universidad de Estocolmo.
- ZIMMERMANN, K. (2005). Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos. En D. Bravo (Coord.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a córpora orales y escritos* (pp. 245-271). Buenos Aires: Dunken.

ANEXOS

ANEXO I

ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Bloque de actividades: Conocer las series de televisión

OBJETIVOS:

- Familiarizar al grupo de clase con las series de televisión españolas.
- Motivar a los alumnos y fomentar su curiosidad hacia las series.
- Dar a conocer la página Web de RTVE para que se interesen y sean ellos mismos los que busquen contenidos en español.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del primer grupo. Nivel lingüístico A1-A2.

DURACIÓN:

- 30 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet.
- Dossier preparado por la profesora, es decir, adaptado, con la información más importante de cada una de las series en la que se incluye un resumen del argumento y fotos de los principales personajes y sus características.

DESARROLLO:

- En primer lugar, la profesora ha presentado la página Web de RTVE y el archivo donde se encuentran las series de televisión. A continuación, ha abierto en la pantalla y después minimizado el enlace hacia cada una de las páginas Web en las que se encuentran las series con las que se va a trabajar, mostrando a los estudiantes cómo se presentan las series hacia los espectadores.
- A partir de ahí, los alumnos pueden dar su primera impresión visiva.
- Individualmente se invita a los alumnos a leer el argumento de la serie que les haya llamado más la atención, subrayando las palabras desconocidas y preguntando las que impiden comprender el argumento de forma completa o seguir adelante con el texto.
- Posteriormente, la clase se divide en dos grupos. Dentro del grupo se ponen de acuerdo para elegir una de las series, después de lo que han podido leer, y presentarla al resto de la clase. Cada uno de los componentes del grupo es un personaje de la serie y debe hacer una pequeña presentación de él mismo, mientras que el resto de la clase debe adivinar de quien se trata.
- Por último, la profesora lee los argumentos de las restantes series y las presenta a la clase. Los alumnos toman nota de las ideas principales.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que ser capaces de identificar a los personajes principales con cada una de las series de televisión. Así como conocer el argumento principal de cada una de ellas.

2. Bloque de actividades: El registro lingüístico. Uso del pronombre “tú” o “usted”

OBJETIVOS:

- Identificar situaciones formales e informales en español.
- Fomentar la curiosidad hacia el cambio de registro lingüístico en español.
- Reflexionar sobre los factores que inciden para que se use un registro y no otro.

- Comparar socioculturalmente su propio ambiente con el que están estudiando.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del primer grupo.

DURACIÓN:

- 45 minutos.

MATERIALES:

- Pantalla con proyector y ordenador con conexión a Internet.
- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar el léxico trabajado.

DESARROLLO:

- En primer lugar, se ha invitado a la clase a que indiquen un ejemplo de registro formal y otro informal en español. A continuación se les pide que piensen en cuál es el factor o los factores que determinan el uso de un registro o del otro. Para ello se les da, después de unos minutos de reflexión, este cuadro:

1. El registro lingüístico... (uso de “tú” y “usted”). Necesito tener en cuenta:

la edad de la persona con la que hablo
 la situación en la que me encuentro
 si existe relación entre nosotros
 la personalidad de la persona con la que hablo
 la pertenencia al grupo de amigos
 la distancia social

- Una vez que se ha discutido sobre lo que incide en el uso de una u otra forma, se pregunta al alumnado en qué serie cree que habrá más situaciones informales y en cuál más formales. Como conocen las series y los personajes, tienen que ponerse en parejas y reflexionar sobre las relaciones que se dan entre los personajes para poder elegir dos ejemplos: uno de tuteo y otro de relación formal.

- Se explica a los alumnos que el tuteo se utiliza entre amigos, solo cuando es necesario ser más formal se pasa a la forma del “usted”. Por tanto, se les da este cuadro para que marquen con quien se usa siempre el tuteo:

2. Marca las opciones que consideres adecuadas. En España se utiliza la forma tú SIEMPRE

el jefe los amigos los profesores la familia la dependienta en la tienda el camarero del bar un desconocido al que le preguntas algo los suegros

En *Pelotas*, el tuteo es lo más frecuente, ya que prima la camaradería entre los miembros del Club y el resto de los personajes. Sin embargo, se introducen algunos ejemplos de la serie en los que los alumnos pueden tener dudas.

El primero es un fragmento en el bar de la Unión. Los alumnos antes de verlo tienen que decidir si se tratarán de “tú” o de “usted” entre el camarero y Flo y explicar por qué.

Cap. 4 Secuencia 6 (07:56-08:11).

Contextualización: Flo llega al bar acompañado por Antúnez, el abogado. Va muy deprisa y se siente agobiado, saluda sin mirar:

- o FLO: ¡Buenos días! (la gente que hay en el bar le responde también: buenos días¡¡¡).
- o JAVI: ¿Queréis algo?
- o FLO: No, no. Me voy a encerrar en el despacho que tengo un asunto importante, ¿eh? Así que no me molestéis. (Dirigiéndose hacia su despacho acompañado de Antúnez).
- o ANTÚNEZ: Para mí un soba'o y un café con leche. (En voz más baja cuando Flo ha salido por la puerta, antes de salir él también para seguirle. Javi, sin hablar, le hace gestos con la mano, haciendo entender que se lo llevará).

El segundo es la secuencia del capítulo 4 en la que Flo habla con el abogado Antúnez y simulan una posible entrevista con los de la clínica estética, en la que Flo está tan acostumbrado a tutearse con Antúnez que pregunta contrariado por qué ha cambiado registro:

PELOTAS Cap. 4 Secuencia 8 (8:40-10:20).

- *ANTÚNEZ: ¿Por qué se operó su mujer de la nariz?*
 - *FLO: Pero, llámame de tú, ¿no?... /ah (Antúnez le hace gestos con la mirada para que entienda que se trata de una simulación) // Vale... vale, que eres el de la Clínica, vale, vale... //Pues... // porque quiso.*
- Una vez que han reflexionado sobre esto, tienen que poner en una lista cuándo piensan que se emplea “tú” en España y cuándo en su país, para ver si coincide o no.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que ser capaces de identificar registros diferentes en la serie de televisión que hayan elegido, por un lado, y por el otro, tienen que saber identificar cuándo se utiliza el registro informal en su país y cuándo en España.

3. Bloque de actividades: El registro lingüístico. Actividades de refuerzo**OBJETIVOS:**

- Reforzar la identificación de las situaciones formales e informales en la práctica cotidiana.
- Practicar la interacción en situaciones formales.
- Reflexionar sobre el uso del “tú” o del “usted”.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del primer grupo.

DURACIÓN:

- 60 minutos.

MATERIALES:

- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.

- Pantalla con proyector y ordenador con conexión a Internet.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar determinado léxico.

DESARROLLO:

- En primer lugar se les da un fragmento de *Gran Reserva* con el diálogo desordenado. No obstante, se contextualiza el diálogo y se les explica la situación:

GRAN RESERVA Cap. 1 Secuencia 8 (15:12-16:13)

Contextualización: Lucía está en una oficina de Nueva York haciendo una entrevista para un trabajo muy importante para ella. Lucía empieza la conversación en inglés pero su entrevistador le contesta en español.

Lucía	Entrevistador
(Hablando en inglés)	Sí, es lo que tiene ser un zaragozano. Adelante. Puede sentarse señorita Reverte. ¿Usted es...?
	No pasa nada.
De la Rioja	No hay de qué
Perdón... lo siento muchísimo. Creí que le había quitado el sonido... ¿por dónde íbamos?	Tierra de buenos vinos...
¿Habla español? (contrariada pero contenta)	Hablemos de usted (para retomar la conversación). Veo que lleva tres años en Nueva York...

- Antes de escuchar la versión correcta, se les da un poco de tiempo para que puedan ordenarlo en parejas. A continuación se pone el fragmento en el proyector y ellos mismos tienen que corregirlo.
- Una vez corregido, se les da la versión del diálogo correcta para que puedan comprobar que realmente han hecho bien las correcciones. Si aún quedan dudas sobre el léxico se resuelven entre toda la clase.
- Versión corregida:
 - o LUCÍA (habla en inglés)
 - o ENTREVISTADOR: No hay de qué.
 - o LUCÍA: ¿Habla español? (contrariada pero contenta).

- *ENTREVISTADOR: Sí, es lo que tiene ser un zaragozano. Adelante. Puede sentarse señorita Reverte. ¿Usted es...?*
 - *LUCÍA: De la Rioja.*
 - *ENTREVISTADOR: Tierra de buenos vinos...*
- Comienzan a hablar de la bodega de Lucía y de los vinos...*
- *ENTREVISTADOR: Hablemos de usted (para retomar la conversación). Veo que lleva tres años en Nueva York...*
- A Lucía le suena el teléfono móvil y se acelera para cogerlo del bolso y apagarlo.*
- *LUCÍA: Perdón... lo siento muchísimo. Creí que le había quitado el sonido... ¿por dónde íbamos?*
 - *ENTREVISTADOR: No pasa nada.*
- Una vez resuelto el problema de vocabulario, se les pide que reflexionen sobre el uso del móvil durante una entrevista de trabajo. Si lo llevarían encendido, si se disculparían si suena o si les molestaría si fueran ellos los entrevistadores y a algún candidato le sonara el teléfono.
 - Volviendo al uso del “tú” o del “usted”. En una entrevista de trabajo normalmente se utiliza la forma “usted”. Por tanto, se les pide que creen un diálogo utilizando la forma “usted” y después intenten escenificarlo. Cada uno de ellos es un personaje y tienen que inventar una situación parecida.
 - La entrevista de trabajo, es solo un ejemplo, ¿en qué otras situaciones se puede utilizar la forma “usted”?, ¿es igual en tu país?
 - Un buen ejemplo de situación tipo se da cuando te encuentras con un desconocido. Por ejemplo: En la serie *Gran Reserva*, el “usted” viene utilizado muy poco. Entre los personajes principales no se utiliza porque son familiares o porque se conocen muy bien, y antes eran amigos, por lo que viene relegado a los desconocidos:
- GRAN RESERVA Cap. 3 Secuencia 6 (17:15-17:45).**
- Contextualización: Sara ha desaparecido. Pablo va a buscarla donde le había dicho que trabajaba. Se acerca al portón y suena al timbre varias veces sin recibir respuesta:*
- *PABLO: ¿Trabaja usted aquí?*
 - *PORTERO: No, es afición... (irónicamente): por las mañanas me dedico a sacar la basura a la gente... y por las tardes...*
 - *PABLO: Perdona. Es que estoy llamando a la gestoría, pero no contesta nadie.*

- *PORTERO: ¿Qué gestoría?*
 - *PABLO: Huertas y Asociados. Estoy buscando a Sara Freire, trabaja en Administración.*
 - *PORTERO: Ni le van a abrir, la empresa cerró hace tres años.*
 - *PABLO: ¿Cómo que quebró?, ¿está seguro?...*
 - *PORTERO: Llevo 30 años en este edificio...*
- A continuación, se les pide que reflexionen si se ha utilizado correctamente el uso del “usted”. Al igual que piensen si ambos personajes son corteses o no.
- Posteriormente se menciona que hay puestos de trabajo donde se utiliza la forma “usted”, porque son muy jerarquizados. Por ejemplo, dentro de la Guardia Civil (un cuerpo militar, como la policía). Reflexiona si ocurre igual en tu país. Al igual que si hay diferencias si estás haciendo el servicio militar o cuando se es soldado profesional.
- Se les recuerda un ejemplo de *Unidad Central Operativa*, donde desde el primer capítulo el capitán Sierra, el protagonista de la serie, utiliza todo el tiempo el pronombre “usted” con las personas que trabajan fuera de su equipo, es decir, las personas a las que interroga porque están de algún modo implicadas en el caso, normalmente le sirve como estrategia para infundirles respeto y mantener las distancias. Con el resto de su equipo, Sierra intenta que lo tuteen todo el tiempo:
- UNIDAD CENTRAL OPERATIVA Cap. 1 Secuencia 16** (29:23-29:36).
- Contextualización: Marina le entrega el informe a Sierra en la Uco:*
- *MARINA: Lo que me pidió de Anselmo.*
 - *SIERRA: De tú hija, de tú, que los años ((los tengo igual))↓.*
- Al tratarse de un contexto muy jerarquizado, visto que está ambientado en una unidad especial de la Guardia Civil, normalmente utilizan el grado que tienen dentro del Cuerpo de la Guardia Civil para llamarse entre ellos. Ocurre de abajo hacia arriba, es decir, desde los que tienen el grado más bajo a los que lo tienen superior, y raramente de arriba hacia abajo:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA Cap. 1 Secuencia 1 (00:42-00:44).

Contextualización: Andrún está en la carretera con una patrulla de la Guardia Civil, está buscando a una chica desaparecida. Aparece Sierra (teniente de la Guardia Civil vestido de paisano) quien llega en un coche normal con la sirena de la Guardia Civil en lo alto. Se dirige hacia Andrún (cabo de la Guardia Civil, vestida también de paisano).

○ *SIERRA: Hola.*

○ *ANDRÚN: **Mi teniente...** (00: 44) (saluda). El camión sigue su ruta según lo previsto (da la información)... Nos han confirmado que Sara está dentro.*

- A partir de esta secuencia, piensa en otro momento donde se utilice el rango o la profesión en España. ¿Es igual en tu país?
- Hablar de los años es otro concepto que hay que tener en cuenta a la hora de usar el “usted”. Se les pide que reflexionen si creen que puede ser importante. Normalmente, en España con las personas mayores se emplea “usted”, pero inciden otros factores como situación, relación y poder. Por tanto, usar “tú” puede ser ofensivo, pero en otras es la prueba de que estás dentro del grupo, tanto familiar como de amistades.
- La forma de entrar dentro de la familia es poder eliminar la formalidad del “usted”, por lo que Don Vicente le dice a Sara que lo tutee, desde el primer día que viene presentada en la casa por Pablo. Después de la explicación se visualiza el fragmento:

GRAN RESERVA Cap. 1 Secuencia 22 (47:02-48:10).

Contextualización: Sara viene invitada por primera vez a la casa de Pablo. En honor a su invitada Don Vicente ofrece uno de sus mejores vinos, pero Sara pide perdón por no entender de vinos:

○ *VICENTE: Por hoy estás disculpada... siempre que **no me llames de usted...** yo ya soy mayor, pero no me gusta que me lo recuerden.*

- A continuación, se les muestra otra secuencia en la que se emplea “usted”. Se trata de la secuencia del primer capítulo de *Los Misterios de Laura* en la que Laura habla con la directora del colegio privado en el que quiere inscribir a sus gemelos:

LOS MISTERIOS DE LAURA Cap. 1 Secuencia 13 (29:08-30:42).

Contextualización: Laura está en casa con la señora que les tiene que hacer la entrevista para entrar en el colegio privado. Están sentadas en el salón esperando a que llegue Jacobo, el marido de Laura para que empiece la entrevista:

- *LAURA: ¿Seguro **que no quiere tomar nada?** (ella dice que no y le mira con impaciencia porque el marido se retrasa). Estará en un atasco. Dijo que vendría.*
- *SEÑORA: ya, ya... **mire** esta entrevista es para evaluar el entorno familiar de los niños, si **su marido** no viene, perdemos el tiempo.*
- *LAURA: Vendrá, //se lo aseguro.*

- En primer lugar se les pide que describan ambas secuencias. Después que extraigan las frases que denotan el uso del registro formal e informal y, por último, que las comparen. Para terminar, deberán fijarse en el acto cultural de cortesía de ofrecer algo de comer o beber a las visitas, para reflexionar si se hace igual en su país.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que haber comparado fragmentos en los que se utilicen ambos registros. Tienen que haber realizado actividades de rol play. Al igual que deben haber identificado correctamente y asimilado situaciones en las que se utilizan ambos registros.

**4. Bloque de actividades: Otras fórmulas de tratamiento de cortesía don/
doña/ señor/señora/señorita**

OBJETIVOS:

- Conocer y posteriormente identificar cuando se usan las fórmulas de tratamiento corteses como don/doña/señor/señora/señorita.
- Reflexionar sobre el uso de estas fórmulas y su intención comunicativa.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del primer grupo.

DURACIÓN:

- 60 minutos.

MATERIALES:

- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.
- Pantalla con proyector y ordenador con conexión a Internet.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar algo de léxico.

DESARROLLO:

- En primer lugar, se explica que existen otras fórmulas de tratamiento que denotan cortesía, como son el uso de “don”, “doña”, “señor”, “señora” y “señorita” delante del nombre propio. Para empezar, se toma como ejemplo la serie *Pelotas*, donde viene utilizada la forma de tratamiento “Don”, solo para Don Antonio, la persona más anciana de la Unión, el club de fútbol. Al igual que “Doña Elena”, para referirse a la mujer del presidente del club de fútbol “La Unión”. La edad, también condiciona a la chica que trabaja en la tienda de Beatriz para referirse a Amalia como “la señora Amalia”. Al igual que viene utilizado por personajes ocasionales como, por ejemplo, el vecino de esta cuando se deja el grifo abierto e inunda su almacén, porque es una persona mayor a la que se le debe respeto:

PELOTAS Cap. 4 Secuencia 13 (12:56-13:52)

- *VECINO: pues a eso voy, y ya nos vamos hablando... y usted **Doña Amalia** no se preocupe, porque esto le puede pasar a cualquiera.*
- *ABUELA: Noo, si yo cerré los grifos... eso debe de haber sido un golpe de presión que los ha abierto.*
- *VECINO: ¡Pues eso habrá sido mujer! /Hala, pues,(a Bea) Adiós*
- *BEA: **Hasta luego Juan...***

- Otro de los ejemplos es la llamada de teléfono que se produce en la casa de Flo después de la muerte de su mujer, cuando una dependienta de una tienda que vende ollas a presión por teléfono, pregunta por ella. En este caso su uso no viene condicionado por el factor edad, ya que no se conocen en realidad, sino por el fin interpersonal de la interacción, como explica Briz (2004), ya que el motivo de la conversación determina el tipo de interacciones entre los interlocutores (interpersonales o transaccionales); y en este caso se trata de transaccionales, porque existe un objeto de negociación concreto, es decir, la venta de las ollas, y una finalidad precisa, por lo que la dependienta utiliza Doña Elena y un discurso más formal para infundir mayor respeto hacia su comprador:

PELOTAS Cap. 4 Secuencia 20 (27: 07-28:15)

- o OPERADOR: ¡Buenos días!, ¿puedo hablar con **Doña** Elena Sariñena?
 - o FLO: Uhhh... Noo... no va a ser posible.
 - o OPERADOR: Es que hemos intentado localizarla en su móvil, y no lo coge nunca...
 - o FLO: Ya...
 - o OPERADOR: ¿Sabe usted **cuando la podría encontrar en casa**?
- Después de ver el fragmento se les pide a los alumnos que construyan en parejas un diálogo telefónico en el que tengan que usar el registro formal. Pueden inventar la situación.
 - Otra de las situaciones a tener en cuenta es el uso que se produce en *Gran Reserva* para llamar a los patriarcas y matriarca de las dos sagas familiares del vino. Posteriormente se visualiza un fragmento:

GRAN RESERVA Cap. 3 Secuencia 28 (44: 35-44:39).

Contextualización: La policía ha encontrado indicios de la implicación de Miguel en el accidente de coche que ocurrió el día anterior. Por eso, un agente va a la casa de los Cortázar para llevarlo para que testifique:

- o D. VICENTE: ¡Buenas tardes!
- o AGENTE: ¡Buenas tardes, **Don Vicente**! Su hijo Miguel tiene que acompañarme.
- o D. VICENTE: ¿Se puede saber por qué, agente?

GRAN RESERVA Cap. 1 Secuencia 17 (36:44-38:30).

Contextualización: Después del entierro, Miguel va a hablar con Sofía. Ella está en el jardín arreglando sus rosas:

- *MIGUEL: Queda un mes para la vendimia... Doña Sofía...*
 - *SOFÍA: ¿Crees que no lo sé, Miguel?...*
- Por último, en *Unidad Central Operativa* también se han encontrado ejemplos de uso de “**Don/Doña**”, tratándose en este caso de una diferencia establecida por la mayor o menor solidaridad entre los interlocutores, como refiere Briz (2004) a la hora de establecer un registro formal o informal con el interlocutor. En este caso, el sargento Gutiérrez, un guardia civil de pueblo, se dirige hacia Elena, como “Doña Elena”, una señora rica que vive en el mismo pueblo. Sin embargo, en el mismo capítulo, e incluso en la misma secuencia, Sierra, le da del “usted” a esta señora, pero no utiliza el apelativo “Doña”. En este caso, las diferencias se hacen notar entre un guardia civil, como Gutiérrez, quien vive en un pueblo, donde todavía se da el tratamiento de “Don/Doña” a las personas con mayor poder adquisitivo o de categoría social superior (a pesar de que cada vez esté más en desuso entre la gente joven), y Sierra, quien vive en ciudad y no establece estas diferencias:
- UNIDAD CENTRAL OPERATIVA Cap. 2 Secuencia 46** (54:00-57:04).
- Contextualización: Sierra está interrogando a Elena, la esposa de la persona asesinada, quien acaba de confesar que mató a su marido. Están en el mentidero (lugar cerrado con micrófonos y cámara oculta para los interrogatorios). El sargento Gutiérrez irrumpe en la habitación contrariado y le sugiere algo al oído de Sierra:*
- *SIERRA: Proceda... (hacia Gutiérrez, dándole permiso para que haga lo que le ha pedido. En esos momentos, el sargento descarga su pistola y se la ofrece a Elena). Apriete el gatillo, Elena. (Ella coge el arma con la mano temblorosa).*
 - *GUTIÉRREZ: No se esfuerce, no puede... / verá doña Elena, yo sé por la boticaria que usted está siguiendo un tratamiento contra la artritis que le está paralizando las manos, hace ya mucho tiempo que tuvo que dejar de tocar el piano. Mire, doña Elena, usted es incapaz de disparar un arma de fuego.*
- A continuación, se invita a la clase a reflexionar si conocían esa fórmula y si creen que todavía se usa en España. Así como, persuadir a los estudiantes para que digan otras formas que se pueden utilizar para ser formal sin tener que usar “don/doña”.

- Por último, se les recuerda la entrevista de trabajo de *Gran Reserva* donde a Lucía el entrevistador la llama “señorita”. Se les pide que razonen sobre por qué usa “señorita” y no “señora” y si existe algo similar en su país.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que identificar correctamente los usos del don/doña; señor/señora/señorita y ejemplificar cada uno de ellos. Deben igualmente verificar si existe algo similar en su lengua materna o pueden compararlo con otras lenguas que conocen.

5. Bloque de actividades: Fórmulas menos corteses: el uso del nombre propio/ hipocorístico, el uso de términos genéricos o apelativos, uso de apodos/ motes/sobrenombres

OBJETIVOS:

- Examinar y usar, si son necesarias, las fórmulas menos corteses.
- Saber distinguir entre nombre propio e hipocorístico.
- Conocer por qué se usan los apelativos.
- Reconocer el uso de apodos, motes y sobrenombres.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del primer grupo.

DURACIÓN:

- 60 minutos.

MATERIALES:

- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.
- Pantalla con proyector y ordenador con conexión a Internet.
- Fotografías extraídas de las series de televisión.

- Pizarra para hacer esquemas o anotar algo de léxico.

DESARROLLO:

- En primer lugar, se introduce la actividad explicando que en español abundan los nombres familiares que sustituyen en el registro informal al nombre propio de persona, invitándoles a que ofrezcan ejemplos si conocen alguno. Posteriormente, se ofrece una lista¹, y se les pide que relacionen adecuadamente de forma individual ambas columnas.

Mari	Pilar
Paco	Manuel
Pili	Juan Manuel
Toni	Francisco
Trini	María Isabel
Inma	María de la Soledad
Lola	José María
Manolo	Antonio
Juanma	Juan José
Maribel	Trinidad
Juanjo	María
Chema	Inmaculada
Marisol	Dolores
Marisa	José

- Una vez que tienen claro lo que son los hipocorísticos, se les deja opinar sobre cuál puede ser la serie en la que más hipocorísticos aparecen y por qué.
- Ulteriormente se corrobora la información ofrecida con ejemplos de varias series. Por ejemplo:
 - o En *Unidad Central Operativa* cuando utilizan el apellido, en vez de utilizar el nombre, por ejemplo con **Sierra**, entre los miembros de su equipo.

¹ Lista extraída de la página 25 del libro: VV. AA (2007). *Español Lengua Viva*. Volumen 1. Madrid: Santillana.

- En *Pelotas*, usan el hipocorístico y llaman todo el tiempo **Flo** a Florencio; **Bea** a Beatriz; **Cris** a Cristina; **Richi** a Ricardo; **Chechu** a Jesús; **Javi** a Javier.
 - En *Gran Reserva*, Emma llama a su marido Gustavo, **Gus**, y Lucía, a su hermano Javier, **Javi**.
 - En *Herederos*, Jacobo llama a su hermana Verónica, **Vero**.
- En cuanto a los términos genéricos y los apelativos. Se les pide que a partir de los ejemplos de las series, seleccionen el que utilizarían con más frecuencia si estuvieran en España y lo razonen.
- En *Pelotas*, Flo utiliza con frecuencia términos genéricos como “**hijo**”, cuando habla por ejemplo con Kim ki; “**guapa**”, cuando habla con la abogada o con Rosa; “**nena**”, cuando le habla a Nieves; Chechu y Bea llaman entre sí a Cris, “**la niña**”.
 - En *Los Misterios de Laura*, la protagonista llama a sus hijos “**niños**” o “**los gemelos**”.
 - En *Herederos*, Teresa llama a Julia, “**niña**” porque la considera como una hija.
 - En *Gran Reserva*, los miembros de la familia Cortázar llaman a Vicente, “**papá**”. Y los de la familia Reverte llaman a Sofía, “**mamá**”.
 - En *Unidad Central Operativa*, Sierra llama todo el tiempo a su hija Blanca, “**hija**”, pero también lo utiliza con sus subordinadas, como por ejemplo con Marina cuando lo tiene que hacer de forma cariñosa.
- Consecutivamente se procede al visionado del ejemplo extraído de *Herederos* en el que los estudiantes tienen que explicar el uso de “niña” y de “tata”.

HEREDEROS Cap. 2 Secuencia 8 (15:50-16:20)

- *AMA DE LLAVES: (Se acerca con tono cariñoso) Toma, es bizcocho, del que te gusta...*
- *JULIA: Gracias, tata.*
- *AMA DE LLAVES: ¿Cómo va todo, niña?*
- *JULIA: Bien, no te preocupes. (Tono abatido).*
- *AMA DE LLAVES: Si necesitas algo, llámame, cualquier cosa, a cualquier hora.*
- *JULIA: Gracias tata (le da un largo beso en la mejilla antes de irse).*

- Igual ocurre en la serie *Pelotas*, en la que se ve claramente que entre los miembros del equipo se llaman los unos a los otros continuamente **macho, tío, hombre, majo...** y los jugadores llaman a Flo, “**Presi**” y a Chechu “**mister**”. En *Unidad Central Operativa*, usan vocativos que hacen referencia al cuerpo de la Guardia Civil: **coronel**, para dirigirse a Garrido, **teniente /capitán** para dirigirse a Sierra antes o después de que ascendiera. También suelen ponerle el posesivo delante: **mi coronel**. Sin embargo, en *Los Misterios de Laura*, normalmente se llaman todos por el nombre de pila, menos los personajes secundarios implicados en el caso que tiene que resolver Laura, que la llaman “**inspectora**”. En seguida, se les solicita que especulen sobre la razón de la diferencia entre la policía y la guardia civil. También se sugiere que piensen en su país y si coinciden estas diferencias.
- Posteriormente, se informa al alumnado de que en España no se suele poner delante la profesión o el puesto laboral, menos en cuando se trabaja dentro de la policía o en la guardia civil, sugiriéndoles que no comentan ese error. También se les pregunta si en su país se utiliza anteceder el apellido del título relacionado con la carrera profesional.
- Para terminar, se presentan los apodos, motes y sobrenombres mostrando el ejemplo de *Unidad Central Operativa*, en el que todo el equipo llama al personaje de Pastora Vega “**La Cara Guapa**”. A partir de ahí, se les pide que, en parejas, inventen apodos para otros personajes de la serie. En este caso la profesora presenta unas cuantas fotos de personajes de la serie y ellos eligen en parejas una de ellas para posteriormente crear el apodo que podría irle bien a ese personaje.

EVALUACIÓN:

Al final de esta unidad, los alumnos deben saber identificar de qué nombre propio vienen los hipocorísticos. Conocer los apodos y sobrenombres, así como el uso de términos genéricos que se utilizan en España.

6. Bloque de actividades: Fórmulas convencionalizadas de cortesía: los saludos y las despedidas

OBJETIVOS:

- Conocer, identificar y posteriormente usar fórmulas convencionalizadas de cortesía como son los saludos y las despedidas.
- Saber reaccionar de forma adecuada según el contexto.
- Familiarizarse con otras formas menos usadas en los manuales.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del primer grupo.

DURACIÓN:

- 45 minutos.

MATERIALES:

- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.
- Pantalla con proyector y ordenador con conexión a Internet.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar algo de léxico.

DESARROLLO:

- En primer lugar, se les explica que se trata de un acto comunicativo de suma importancia, puesto que su negación supone mala educación o enemistad manifiesta. Al igual que se les presenta una lista con ejemplos de las series contextualizados, en los que deberán subrayar los que conozcan o ya hayan oído.
 - o En *Gran Reserva* se puede encontrar: ¡**Buenos días!** (por la mañana en casa de los Cortázar o de los Reverte, o si alguien viene a visitarles, puede ir seguido del nombre de pila: Paloma, Don Vicente...); ¡**Buenas tardes!** (si la visita se hace por la tarde y es una persona a la que se le debe respeto, por ejemplo, cuando viene el agente de policía a casa de los Cortázar); ¿**qué tal?**

(entre hermanos); **¿qué pasa, hermanito?** (Raúl en forma irónica hacia su hermano Miguel que tiene mala cara); **Daniel... Miguel... Pablo...** (solo diciendo el nombre de la persona a la que estás saludando y obviando la palabra HOLA); **¿qué...?**, **¿querías verme?...** (de Gustavo a Don Vicente, pero también Gustavo con otras personas, sobre todo de la familia); el clásico **¡Hola!** (solo, seguido de hija, papá..., o directamente seguido del nombre de pila); **Don Jesús, ¡hola!, ¿qué tal?** (para ser formal, pero demostrar afabilidad, pero Miguel utiliza esta fórmula para hablar con el dueño de la bodega rival).

- En *Pelotas* el registro es más informal, vienen utilizadas estas fórmulas: **Buenas Antúnez, ¿tú por aquí?** (Flo saluda al abogado); **¡buenos días!** (Flo cuando entra en el bar del Club, todos los del bar le responden ¡buenos días!, también cuando llama la chica que representa a la empresa de las ollas que había encargado Elena); **¡Hola Chechu!- ¿Qué pasa Javi?** (típico saludo entre Chechu y Javi en el bar de este, también es típico en Richi); **¡Buenos días don Antonio! - ¡Hola Javi!** (saludo en el bar entre Javi y Don Antonio), **¡Hola!... ¿qué tal? - Juana, ¡que estamos cerrando ya!** (saludo informal entre la señora que quiere entrar en la tienda y Beatriz que la está cerrando, sin que por esto resulte una ofensa); **¡Hola papá! ¡Hola don Antonio!- ¡Hola guapa!** (informal, entre Nieves y don Antonio, aunque le llame don Antonio que parece formal, le dice hola porque para ella “don²” es como si fuera parte del nombre); **¡Hola a todos!** (de Elena a todos los jugadores del Club).
- En *Unidad Central Operativa*: **¡Hola!** o **¡Buenos días/tardes!**, (Sierra es el personaje que más utiliza este tipo de saludo; el primero con los compañeros, y los segundos, también con los compañeros, pero normalmente cuando hay una reunión de equipo o cuando se presenta en la casa de las personas que tiene que interrogar; **Mi teniente, mi capitán...** es decir, con el grado que

² El uso de Don/Doña en numerosas ocasiones se observa que viene relegado a personas mayores a las que se debe respeto, pero que con el paso del tiempo, la gente joven simplemente los ha asociado por la costumbre como si fuera todo uno y formara parte del nombre propio, sin que por ello se demuestre otro tipo de fórmula de cortesía. Este podría ser el caso de Don Antonio en *Pelotas*. Sin embargo, en otros casos, como el de Doña Elena en *Unidad Central Operativa*, sería la costumbre la que hace que Gutiérrez la llame con esta fórmula, pero también el respeto y la necesidad de guardar las distancias, ya que de todos modos sigue utilizando la tercera persona (usted).

tienen en la Guardia Civil, como ocurre en otros casos en los que se utiliza solo el apellido; **¡Hola...!**, **¿Qué tal?!** - **¡Hola...!**, **¡buenos días!**, utiliza la primera parte Blanca, la hija de Sierra, quien es más joven, para dirigirse a Gutiérrez, y este le contesta la segunda parte, un poco más formal porque confunde a Blanca con un compañero de trabajo de la Guardia Civil que ha venido con Sierra; **¡Martín!**- **¡Sierra!**, como en las otras series, también viene utilizado solo el nombre para saludarse de forma informal; **¡Buenas, buenas!** - **¡Hola!**, entre Gutiérrez y Andrún, ya que el primero quiere aparentar seriedad con Andrún, porque le gusta, y Andrún cordialidad ante el sargento que ha venido a visitarles; **¿Cómo estás, Sara?**, **¿todo bien?** (de Andrún a la chica que cree haber rescatado); **Buenas (!)**, **¡la Guardia Civil!**, (cuando Pablo saluda y se presenta a la vez para no perder tiempo en nombre del cuerpo al que representa); por circunstancias de la profesión de ciertos personajes, muchas veces, por ejemplo, la sargento Andrún no saluda y va directa a lo que tiene que pedir, por ejemplo, cuando bloquea el paso de un camionero en los primeros minutos del primer capítulo. En este caso, la personalidad del personaje así lo requiere, ya que se trata de un carácter muy fuerte, al que contrariamente, en situaciones análogas se contraponen con el de Sierra, quien normalmente saluda en todas las situaciones. Otros personajes, como el coronel, prefieren no saludar porque anteponen la orden hacia sus subordinados a la cordialidad. Igual ocurre cuando la relevancia de los hechos impide formalidades y tienen que agilizar todos los movimientos, lo que les hace omitir saludos, los cuales vienen subordinados a un segundo plano.

- En *Herederos*, el saludo en esta serie es muy frecuente con el nombre solo o simplemente: **¡Maestro!** (como llama Antonio a Rafael el torero); **¿Qué tal, Rafael?** (de Carmen a su marido); **¡Por Dios!!**, **¡Carmen...!** (el saludo eufórico de un periodista que se alegra de encontrarse con la matriarca Orozco); **¡Buenos días!**, **¡buenos días!** (entre Nino y su padre Antonio); **Julia... ¡dichosos los ojos!** (del ama de llaves a Julia, a quien quiere como a una hija); **¡Hola, buenas tardes!** (la entrada de Jacobo en la tienda donde trabaja Cecilia); **Buenos días, Tata -buenos días, Jacobo** (el saludo entre

Jacobo y el ama de llaves); **¡Hola!, ¡hola!, ¿cómo estás?** (entre Julia y su amante, el torero Rafael); **Bienvenido a casa, ¿Cómo estás? = Hola=** (solapando la voz de Jacobo y Verónica quienes saludan a su padre).

- En *Los Misterios de Laura*, además de **Buenas noches, buenas tardes o buenos días** utilizados por los agentes cuando tienen que presentarse en el lugar de los hechos, encontramos también otros como el nombre de persona solo o seguido de **¡Hola, Inspector Lebrel!** (término formal de saludo utilizado por un sospechoso a Laura, usando el cargo y el apellido para saludarla); **¿Qué tal, cariño?** (más informal, de Jacobo, el exmarido de Laura hacia esta); **pero ¡¡Jacobo!!...bueno, ¡qué sorpresa!** (de la vecina de Laura, Victoria, a Jacobo); **Laura, ¿qué tal?** (de Maite hacia Laura); **¿Qué pasa, Martín?** (de Jacobo a Martín, son compañeros); **¡Anda! ¡Qué sorpresa!!** (de Laura hacia una sospechosa, a la que finge encontrar por casualidad); **¡Buenas...!** (de la directora del colegio de los hijos de Laura y Jacobo); **Maite, ¿qué haces tú aquí?** (de Laura hacia Maite, su vecina y amiga, porque ha venido a la Comisaría).
- Posteriormente, con las fórmulas de saludo que no se conocen dentro de la lista precedente, entre todo el grupo de clase se debe hacer un cuadro en el que se introduzcan cada una de las expresiones con la situación comunicativa correspondiente y en orden de formalidad.
- Por último, para trabajar con las despedidas. Primero, se introduce el tema diciendo que se producen en todas las culturas. En español a veces coincide con el saludo, pero no siempre, porque puede adoptar formas más peculiares. Normalmente no se hace mediante una fórmula aislada, sino que se inicia por medio de una pre-secuencia y puede contener variantes empáticas que expresan una actitud altruista por parte del hablante.
- A continuación, se procede de igual modo que con los saludos. Es decir, primero proporcionando una lista con las expresiones de las series para que se familiaricen con cada una de las expresiones utilizadas y luego crear una lista contextualizada con aquellas que no conocían.
 - En *Gran Reserva* se señalan: **en fin, me tengo que ir** (se usa en familia, lo dice Dani a su hermana Lucía); **bueno, aquí os dejo, os veo luego** (también

entre familia, Raúl a su hermano y su cuñada Paula); **el deber me llama. Le dejo. Me alegre de verle** (el agente de policía que conoce a Miguel cuando este se para a preguntar por lo ocurrido en la carretera en el capítulo 3); **muy bien, ahora, ¡lárgate!** (Pablo a Gustavo porque quiere quitárselo de la vista, ya que le ha estado presionando para que le suba el sueldo, y al final ha accedido); **¡chao, papá!** (Daniel se despide de su padre); **hasta mañana** (de Emma a su padre); **que descanses** (de Lucía a su hermano); **bueno, no les molesto más. Gracias por su atención Doña Sofía** (Miguel cuando va a hablar con Sofía y Lucía); **buenas noches...** (cuando Dani se despide de su madre porque se va a dormir).

- En *Pelotas*: **hasta mañana, hijo**, (dándole una palmadita en la espalda, Don Antonio a Flo); **me largo** (Richi a Cris cuando llega Chechu, con quien está enfadado); **hasta mañana** (la respuesta de Cris); **hala, pues ¡adiós! - ¡Hasta luego, Juan!** (el vecino con la abuela Amalia y Beatriz); **venga, ¡Gracias...! - ¡Hasta luego, Juana!** (despedida entre la señora que viene a comprar a la tienda y la despachan aunque estaban cerrando, y Beatriz); **¡‘taluego³, Richi! - ¡‘taluego, Presi!** (entre Richi y Flo); **¡hombre!, contigo quería yo hablar...** (forma informal para saludar y comenzar una conversación utilizada por Flo para hablar con Kim-ki); **que te vayas ya... ALE... ¡ADIÓSSS! - ¡Guapa!** (entre Beatriz y Chechu, porque este la está besando y cree que se le va a hacer tarde, él le responde con un piropo); **Cris, un besito, cariño - ¡Adiós! - que tengas un buen día** (entre Cris y su madre de forma cariñosa antes de ir a la escuela); **bueno, me voy que he quedao’ con MI BARDEM...- Dame un abrazo, ANDA.** (se abraza a su hermana y la besa fuertemente); **luego me paso a verte, ¿eh? “Taluego...” ¡Qué te vaya bien!** (despedida entre las hermanas Elena y Beatriz antes de que la primera se vaya a operar a la clínica).
- En *Unidad Central Operativa*: **te veo esta noche** (Sierra con su hija); **buenas noches, hija- hasta mañana, papá** (Sierra y su hija Blanca); **buen trabajo, chicos** (viene también utilizado como despedida en este caso, porque Andrún inmediatamente después sale por la puerta); **hasta luego -**

³ *taluego* es transcripción de *hasta luego*.

hasta luego, Nacho (entre Andrún y el policía informático, son colegas de trabajo); **ahora si me disculpan... me voy a retirar** (viene utilizado por Elena, en el segundo capítulo de la serie, se trata de una forma bastante formal, de saludar antes de irse a su habitación); **pasadlo bien...** (de Sierra a Julia y su marido); **ha sido un placer - A sus órdenes de usted siempre, mi capitán** (Gutiérrez y Sierra antes de marcharse al pueblo, viene a agradecerle a Sierra la experiencia y el buen trato). En concreto en esta serie las despedidas son escasas; o porque han sido dadas por descontado, por un lado, o porque los personajes reciben una orden inmediata que tienen que cumplir y se mueven rápidamente hacia lo que tienen que hacer, por el otro.

- En *Herederos*, las despedidas además del cotidiano **adiós - Adiós, Tata** (entre Julia y el ama de llaves); también está el irónico **adiós, señoritas**, de Verónica dirigido a las peluqueras y, sobre todo, para recalcar que no va a saludar a su madre; **buenas noches** (antes de ir a dormir en casa Orozco); **bueno, chao** (Cecilia a Jacobo); se incluyen otras despedidas “anticortesés” como **¡Déjame en paz!** (entre Cecilia y Jacobo o entre Verónica y Gonzalo); así como otras puramente cortesés como: **luego te veo** (mientras le hace un gesto de complicidad, desde el periodista a Carmen); o **¡Qué tengas un buen día!** (con buenas intenciones de Antonio a su hijo).
- En *Los Misterios de Laura*, se encuentran entre otros: **adiós; buenas noches; bueno, cariño, te dejo** (de Victoria a Jacobo, quien le dice cariño porque le resulta simpático y para hacer rabiar a Laura, su vecina); **adiós, enanos** (de Jacobo hacia sus hijos); **chao** (hacia su exmujer); **estaremos en contacto, ¿eh?** (Laura mientras se marcha de la casa de una sospechosa); **bueno, ¡hala, hasta luego!** (de Marta a Laura e Ismael, para dejarles solos); **¡pasadlo bien! Venga... un beso** (de Laura afectuosamente a Martín, su compañero de trabajo).
- Una vez que han asimilado las estructuras del saludo y la despedida. Entonces se procede a que sean ellos los que le den voz a los personajes. Para esto se seleccionan dos fragmentos de las series. Una donde se saludan y otra donde se despiden. Con la voz *en off*, serán los alumnos en parejas quienes tendrán que reconstruir la posible conversación imaginando lo que podrían decir.

- Por último, se les invita a que construyan un diálogo con el compañero en el que usen un registro formal para saludarse o despedirse, y en el que utilicen nuevas estructuras que no conocían hasta el momento.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que ser capaces de saludarse y despedirse teniendo en cuenta la situación comunicativa en la que se encuentran, para ello deberán asimilar una serie de estructuras que pueden hacer suyas.

7. Bloque de actividades: Familiarizarse con las series de televisión

OBJETIVOS:

- Practicar la comunicación oral.
- Promover su capacidad para resumir.
- Trabajar como mediadores para que sean ellos mismos los puedan transmitir ideas y conceptos a sus coetáneos.
- Motivar a los alumnos y fomentar su curiosidad hacia las series.
- Dar a conocer la página Web de RTVE para que se interesen y sean ellos mismos los que busquen contenidos en español.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1-B2.

DURACIÓN:

- 30 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector. Así como ordenadores para los alumnos con conexión a Internet.
- Dossier preparado por la profesora, es decir, adaptado, con la información más importante de cada una de las series, con un resumen del argumento y fotos de los principales personajes y sus características.

DESARROLLO:

- En primer lugar, la profesora presenta la página Web de RTVE y el archivo donde se encuentran las series de televisión. A continuación, abre en la pantalla y después minimiza el enlace hacia cada una de las páginas Web en las que se encuentran las series con las que se va a trabajar, mostrando a los estudiantes cómo se presentan las series hacia los espectadores.
- A partir de ahí, los alumnos pueden dar su primera impresión visiva a través de una breve lluvia de ideas de cuál puede ser el argumento de las series.
- Individualmente se invita a los alumnos a entrar en las páginas Web y consultar la que puede ser más interesante para ellos.
- Posteriormente, los alumnos se dividen en cinco grupos (correspondiente con las cinco series) para seleccionar la información de la página Web más relevante y poder de este modo elaborar un texto que después tendrá que ser presentado de forma oral, con el resumen del argumento y los personajes de la serie. Este texto deberá permitir al resto de la clase conocer con más detalle cuáles son las características de cada una de las series.
- Conforme se van haciendo las presentaciones, el resto de la clase va tomando notas de las ideas principales.
- Por último, se inicia el debate: Personalmente, ¿cuál sería la serie que seguirías viendo en tu casa? En general, ¿cuál crees que tendría más éxito en tu país y por qué? Para terminar, se les cuestiona si hay algo parecido en la televisión de su país.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que ser capaces de identificar a los personajes principales con cada una de las series de televisión, así como conocer el argumento principal de cada una de ellas.

8. Bloque de actividades: Formas convencionalizadas de cortesía: las felicitaciones

OBJETIVOS:

- Practicar la felicitación en español.
- Facilitar al estudiante un léxico adecuado al contexto.
- Reconocer diversas situaciones en las que se felicite.
- Conocer cuándo y cómo se realiza un brindis en España.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1-B2.

DURACIÓN:

- 30 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar vocabulario.
- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.

DESARROLLO:

- En primer lugar, se pregunta libremente en clase si saben cómo se felicita en español. Con las respuestas dadas y la ayuda del profesor se realiza un esquema en la pizarra en el que se dividen las felicitaciones entre expresiones formales e informales, aportando ejemplos contextualizados.
- Una vez que los alumnos tienen claro cómo se felicita. Se les presenta sin audio la secuencia de *Gran Reserva*, para que imaginen cuál puede ser el diálogo. Se trata de que feliciten y, además, reflexionen sobre cómo se responde ante una felicitación.

- Después de comentar las diferentes propuestas, se visiona otra vez el fragmento, pero esta vez con audio para que comprueben realmente cuál ha sido el desarrollo de la conversación en la serie. La secuencia elegida resulta un tanto inusual, pero sirve para ejemplificar cómo se le intenta quitar importancia al hecho de la felicitación por parte del homenajeado, así como ensalzar las dotes o la situación por parte de la persona que felicita.

GRAN RESERVA Cap. 1 Secuencia 12 (19:20-19:40)

Contextualización: La familia Cortázar está sentada en la mesa celebrando el cumpleaños de Miguel. Después de sacar la tarta y apagar las velas, Vicente se queda pensativo. Su hija Emma, preocupada, le pregunta si se siente bien:

- o VICENTE: *Si// Me siento muy feliz de estar hoy aquí con todos mis hijos. /Estoy seguro de que vuestra madre se sentiría muy alegre/ al veros juntos y bien avenidos... (comienza un discurso sobre la familia y el negocio para introducir su decisión)... Creo que la persona que ha firmado el contrato con los Agüero, gracias al cual las bodegas multiplicarán por tres su producción este año, /SEA/ LA QUE ME SUCEDA. (A continuación se produce un silencio de todos).*
- o MIGUEL: *No sé qué decir, papá.*
- o VICENTE: *He firmado el traspaso de poderes, desde ayer eres el nuevo director comercial de las bodegas Cortázar (con solemnidad).*
- o RAUL: ***Para que luego digas que los deseos no se cumplen... hermanito...***
- o VICENTE: ***Feliz cumpleaños hijo...*** (Miguel se levanta para darle un abrazo al padre y el resto aplaude, menos su mujer que se queda pensativa).
- o MIGUEL: ***Gracias papá.***
- o VICENTE: ***No me defraudes...***

- Una vez que han comparado sus respuestas con las de la serie, se les invita a enunciar cómo se celebra un cumpleaños en su país, si es parecido al español y si se suele felicitar de igual modo.
- Seguidamente, se retoman las felicitaciones, pero en el ambiente laboral, en el que se especifica que suelen ser más comedidas. Se toma como ejemplo la serie *Unidad Central Operativa*, donde las formas de felicitación se utilizan sobre todo cuando descubren algo nuevo, con un simple **¡buen trabajo!**, seguido del nombre o cargo de la persona que lo ha hecho. Al igual que si han obtenido algún reconocimiento en su carrera, como, por ejemplo el otorgado a Julia, quien

ha ascendido, Sierra la felicita con un **¡Enhorabuena por tu ascenso! Me alegró mucho**. También se le suelen dar unas palmaditas en la espalda como símbolo de aprecio. Por tanto, se les invita a reflexionar si es igual en su país.

- A continuación, se presenta la escena de *Herederos*, donde el torero Rafael, es continuamente felicitado por su apoderado Antonio por las faenas que realiza en el ruedo. Se les pide que se fijen sobre todo en la emoción que transmite Antonio cuando lo felicita:

HEREDEROS Cap. 1 Secuencia 3 (07:40-08:07).

Contextualización: El torero se encuentra mejor, sale del hospital y va hacia su finca en coche. Cuando llega, sale de la puerta de atrás, sonriente con gafas de sol y unas muletas. Antonio, va hacia su encuentro, le abre la puerta del coche y le saluda:

o *ANTONIO: ¡Maestrooo!! ¡Qué alegría!! Memuda faena, **me faltan las palabras**. (ilusionado, tocándole el brazo. Después le ofrece la silla de ruedas).*

- Por otro lado, en esta segunda parte de la unidad didáctica, se analiza la función del brindis en los eventos o acontecimientos sociales. Por tanto, asociado a contextos más formales o solemnes. Para ello se utilizan las secuencias del capítulo uno de *Pelotas*, cuando realizan un brindis en el bar de la Unión cuando están celebrando la victoria:
 - o *JAVI: Señores, un brindis... En memoria de nuestra querida Elena.*
- En este caso se les pide que recapaciten sobre por qué Javi, el camarero del bar de la Unión, quien normalmente tiene un trato informal con el resto del equipo utiliza el brindis y la fórmula solemne de “señores, un brindis...”. Además, se les pide que piensen si se suele brindar por la memoria de un difunto.
- A continuación, se recurre al ejemplo de *Herederos*, donde también se utiliza el brindis, como elemento que denota cortesía. Se explica que normalmente se desea algo positivo, en general para los presentes o para alguien en particular. Por tanto, se pide al alumnado que identifique, mientras se retransmite el fragmento, a quién va dedicado o que cosa positiva desean tanto el torero como su esposa:

HEREDEROS Cap. 1 Secuencia 12 (23:34-23:55).

Contextualización: Rafael y Carmen salen al jardín donde están el resto de los invitados. Ella lo lleva cogido del brazo. Han decidido guardar las apariencias, como si fueran una pareja feliz. Julia, el periodista y Rocío los miran:

○ *CARMEN: Rafael↓ cariño, no bebas mucho:// La medicación... (diciéndoselo al oído y dándole un beso en la mejilla cuando todos los miran).*

Rafael también intenta aparentar y dice algo así como ((Ah, sí)). En esos momentos una persona de la fiesta grita: ¡ARRÁNCATE UN BRINDIS RAFAEL!!!

○ *RAFAEL: BRINDO POR MI RETIRADA... (Alzando su copa, luego mira a Carmen). ESPERO QUE NO SEA EL FINAL, SINO UN CAMBIO DE TERCIO.*

○ *CARMEN:... Y que esto sirva para que la familia esté todavía MÁS UNIDA. (Chocando ligeramente sus copas y mirándose a los ojos).*

- Con el análisis de esta situación, se pretende que el alumnado reflexione sobre la posibilidad de personalizar el brindis, sin que con ello cause extravagancia y siempre que suponga buenos deseos para alguien o por algo en general. Además, se les insiste en que presten atención en el comportamiento que tienen el resto de los personajes de la escena mientras el torero realiza el brindis. Por último, se les invita a imaginar que están invitados a la fiesta, ¿cómo responderían al brindis de Rafael el torero?
- En este apartado, se comenta que el verbo “brindar” en el mundo del toreo también cobra el significado de ‘dedicar’, como es el caso de la primera secuencia de *Herederos*:

HEREDEROS Cap. 1 Secuencia 1 (01:54-2:26).

○ *RAFAEL: (Desde la plaza...) Quiero brindar este toro a la hija de uno de los toreros más grandes que ha dado la historia, a Carmen Orozco, mi mujer. Va por ti. El torero después de decir estas palabras lanza su sombrero hacia la persona a la que “dedica” su trabajo en la plaza. Carmen se levanta para recogerlo, pero quien lo recoge es su hermana, quien resulta ser la amante de Rafael, y se lo devuelve a Carmen quien se sienta mientras el resto de la plaza aplaude y le dice ¡GUAPA!!!*

- Para concluir, se les pregunta cómo se realiza el brindis en su país, al igual que si existe esa libertad de personalización y si coinciden con los deseos que normalmente se expresan en España.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que sentirse capaces de saber felicitar y responder a una felicitación de forma adecuada en un contexto español; así como realizar brindis o saber cómo comportarse cuando se realiza alguno.

9. Bloque de actividades: Formas convencionalizadas de cortesía: prometer. Invitar. Aceptar y rechazar una invitación. El agradecimiento

OBJETIVOS:

- Trabajar con la promesa en la comunicación oral.
- Realizar invitaciones en la vida cotidiana.
- Practicar el rechazo o aceptación de una invitación, tanto formal como informal.
- Procurar al alumno las estrategias necesarias para agradecer de forma adecuada.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1-B2.

DURACIÓN:

- 45 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar vocabulario.
- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.

DESARROLLO:

- Para comenzar, la unidad didáctica se inicia con la promesa. En este caso, se explica al grupo clase que se trata de expresiones en las que la intención del hablante es la de realizar, en beneficio del oyente, la acción descrita. Para

realizarla, en español se deben tener en cuenta una serie de condiciones previas, como es la capacidad de realizarla, la aceptabilidad y la razonabilidad. A partir de ahí se ponen tres secuencias en las que la promesa no está implícita, es decir, en las que no aparece directamente la fórmula “Te prometo”, sin embargo, subyace una promesa. Los alumnos de la clase tienen que inventarse de qué promesa se trata:

1) LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 1 Secuencia 23 (01:02:02-01:04:57).

Contextualización: Laura y Martín van a investigar la pista del 22 de Febrero, es decir, el día en que según Ruiz lo pasó en un hotelito en la sierra. Cuando llegan allí, tocan el timbre y aparece el conserje:

- *CONSERJE: ¿Puedo ayudarles en algo?...*
- *LAURA: Somos policías (empieza a buscar su placa pero no la encuentra). A ver Martín, puedes enseñar tu placa al señor... deben de habérmela cogido los gemelos... (sonríe avergonzada).*
- *MARTÍN: (Se la muestra) Estamos buscando a una persona, queremos saber si se alojó aquí el 22 de febrero.*

2) GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 21 (46:30-47:00).

Contextualización: Pablo baja a la bodega para buscar a su padre. Este aprovecha para hablar con él:

- *VICENTE: Pablo, me alegro que estemos solos, quería hablar contigo... sobre lo de tu hermano.*
- *PABLO: No hay nada de qué hablar, papá. No tienes que darme ninguna explicación...*
- *VICENTE: Ya lo sé, /pero quiero hacerlo de todas formas... no quiero que... pienses que le doy un privilegio a tu hermano sobre ti /porque no es cierto... tú eres mi hijo mayor: eres responsable, diligente, eres bueno en todo, pero esa bondad que aprecio en ti, no es una de las cualidades que se le pide a un director de una bodega.*

3) UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1 Secuencia 21 (46:30-47:00).

Conversación en la que Blanca y Sierra discuten porque ella ha tenido que cambiar de casa porque los padres se han separado. Al final, Blanca le pide quedarse a vivir con él:

- *BLANCA: Jolín, papá, yo no quería irme, me habéis obligado.*
- *SIERRA: No, hemos decidido lo mejor para ti, Blanca.*

- Una vez que han completado con una promesa las situaciones anteriores, se pasa a reflexionar sobre otro aspecto que resalta entre las características de las promesas, como es la sinceridad. Por tanto, se pide al grupo que piense si existen en su país promesas faltas de sinceridad y si es así, que pongan algún ejemplo.
- A continuación, se trabaja con las **invitaciones**. Sin embargo, se especifica, que al aceptar una invitación, el invitado también corre el riesgo de dar la impresión de egoísmo o de contraer una deuda con quien invita, por lo que se debe responder con algún gesto de agradecimiento:

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 22 (41:11-42:29).

Contextualización: Después del partido, todos los de la Unión están en el bar. Flo está en la barra con Chechu y los chicos en una mesa más allá:

- o **FLO: Invita a una ronda aquí a los chavales, /se lo merecen.**
- o **JAVI: ¡UNA RONDA A CUENTA DEL PRESI!!** (hacia los jugadores. **Estos responden alzando la copa y agradeciéndoselo al Presidente por el gesto).**

- Por otro lado, cuando se rechaza una invitación, normalmente se justifica el rechazo evitando el simple NO. Por tanto se les pide que reflexionen sobre la siguiente secuencia y si mentirían de igual modo para excusarse. Por otro lado, se les demanda que respondan si es similar la forma de rechazo en su país y como se sentiría un español si como respuesta a una invitación recibe solamente No.

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 5 Secuencia 45 (01:14:43-01:14:58).

Contextualización: Laura llama a Martín por teléfono para ver si quiere tomarse algo con ella. Mientras está llamando lo ve al otro lado de la calle con otra chica:

- o **LAURA: ¿Te apuntas?**
- o **MARTÍN: Me apuntaría, pero...** (se inventa una excusa) *han venido unos amigos a buscarme... porque uno se casa y bueno, habrá que despedirlo como se merece...*
- o **LAURA: Muy bien, pasadlo bien.**
- o **MARTÍN: Venga, un beso.**

Por otro lado, no solo es cortés invitar u ofrecer algo, sino también rechazar la invitación o el ofrecimiento, al menos en un primer momento, sobre todo cuando se realiza una **invitación por compromiso**, la cual se produce cuando el interlocutor se

siente en deuda con el oyente e intenta subsanarlo a través de la invitación. Para ello se ha escogido este ejemplo de *Unidad Central Operativa*. En este caso, la clase tiene que interpretar si realmente es por compromiso la invitación o no. Y qué piensan que hará el forense, si llamará a Marina o no:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 2 Secuencia 28 (40:45-41:10).

Contextualización: Marina está en el laboratorio del forense, le ha llevado una muestra de las pastillas que llevaba la persona asesinada. Al forense le gusta Marina e intenta salir con ella:

- FORENSE: **Chica lista... trae, te lo analizaré.** (va implícito el ofrecimiento).
- MARINA: **No, déjalo...** (rechaza por cortesía, ya que no quiere pedirle demasiado).
- FORENSE: **Venga...** (para mostrarle que lo hace por ella). Todo sea por esas cañas.
- MARINA: *Pues muchas gracias.*
- FORENSE: *¿Y qué?, ¿va a ser hoy la gran noche?...*
- MARINA: *Será... llámame luego.*
- FORENSE: **Que te llamo... ¿eh?** (quiere cerciorarse de que no haya sido algo por compromiso).
- MARINA: *Claro...*

- Otra forma de invitar es dando opciones al interlocutor, para que pueda elegir entre varias, sin que resulte una imposición:

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 2 Secuencia 25 (46:20-46:29).

Contextualización: Sierra está en “el mentidero” con Elena, la mujer de la persona asesinada.

- SIERRA: **Señora... ¿desea algo más?, ¿agua, café, té?**

- Por último, a la hora de hablar de invitaciones, se incluyen las simbólicas, que pueden contener **fórmulas arcaicas como “están ustedes en su casa”, “está a su disposición”,** etc., donde el objeto en cuestión puede ser una casa, un coche... algo que normalmente no se regala; o simplemente, se hacen cuando se sabe que la respuesta será negativa. Por tanto, están directamente relacionadas con las invitaciones que se hacen por compromiso. En este momento se les pide a la clase que cuenten si les ha pasado alguna vez esto y si hay alguna fórmula parecida en su país. Además, tienen que explicar cómo reaccionarían,

es decir, cuál sería su comportamiento, si al invitarles, un español les dice: “*Entrad, podéis sentir os en vuestra casa*”.

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1 Secuencia 5 (09:22-10:40).

Contextualización: Sierra está explicando el caso e interrumpe un segundo para beber el café que le trajo Marina:

- *SIERRA: ¡Ah!... se agradece Marina. (Marina no responde, ni siquiera con un gesto)....*
- *SEGURA: ↑Sierra. (Pablo, Marina y Segura intercambian miradas: no les interesa el caso).*
- *SIERRA: No he terminado, Segura. (shushsus) (para indicar que se equivoca, y mueve la mano). Permiso, ¿alguien quiere? (tomándose otro café de los que trajo Marina).*

- Después de oír el fragmento, se pregunta al alumnado si cree que realmente alguien tomará un sorbo del café que tiene en manos Sierra. Por tanto, se les invita a que piensen en la sorpresa que provocaría el hecho de que alguien del equipo dijera: “Sí, déme de su café”.
- Para finalizar la unidad didáctica, se profundiza sobre el agradecimiento. Se les pide que hagan memoria y recuerden los numerosos ejemplos de agradecimiento en sus diferentes versiones: **gracias, muchas gracias, te lo agradezco, se lo agradezco...** Sin embargo, hay un momento en el que no siempre se da las gracias. Se trata del bar. Por tanto, se les invita a visionar la serie *Pelotas*, donde ni Flo ni el abogado Antúnez dan las gracias al camarero.

PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 6 (07:56-08:11).

- *FLO: ¡Buenos días! (la gente que hay en el bar le responde también: buenos días).*
- *JAVI: ¿Queréis algo?*
- *FLO: No, no. Me voy a encerrar en el despacho que tengo un asunto importante, ¿eh? Así que no me molestéis. (Dirigiéndose hacia su despacho acompañado de Antúnez).*
- *ANTÚNEZ: Para mí un sobao y un café con leche. (En voz más baja cuando Flo ha salido por la puerta, antes de salir él también para seguirle. Javi, sin hablar, le hace gestos con la mano, haciendo entender que se lo llevará).*

- Posteriormente, la clase se divide en parejas y tienen que imaginar que su universidad ha sido trasladada a España, e idear su conversación cotidiana con el

camarero de la universidad. A partir de ahí, reflexionar si realmente suelen dar las gracias en su idioma o no, para posteriormente ver cómo han creado el diálogo en un contexto español.

- Cabe señalar el uso de anticipar las gracias para algo que se hará posteriormente. Así los alumnos deberán inventar una situación en la que anticipen las gracias por algo que todavía no ha pasado.
- Por último, se abre el debate de si se da las gracias en casa y entre miembros del hogar o no, y si pasa igual en España y en su país. ¿Hay diferencias?

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que ser capaces de reconocer promesas y de saber realizarlas, así como de distinguir entre invitaciones reales y las de compromiso, para poder reaccionar de consecuencia. Por tanto, tendrán que ser capaces de aceptar y rechazar invitaciones tanto informales como formales. Si se acepta, agradeciendo la invitación y si se rechaza justificándolo adecuadamente.

10. Bloque de actividades: Formas convencionalizadas de cortesía: el cumplido y el piropo

OBJETIVOS:

- Identificar la diferencia entre cumplido y piropo.
- Reconocer la ironía en la conversación con cumplidos.
- Trabajar con la diferencia entre la ofensa o el piropo.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1-B2.

DURACIÓN:

- 30 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar vocabulario.
- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.

DESARROLLO:

- En primer lugar se realiza una lluvia de ideas para definir cumplido y piropo. Y a continuación, para que quede más claro, se les ponen dos ejemplos:

GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 24 (51:24)

Contextualización: Sofía pasea con sus dos hijos dentro de la bodega. Le han dicho que se van a encargar de la bodega:

- o *SOFÍA: ¡Qué orgulloso estaría tu padre de vosotros! (con alegría).*

GRAN RESERVA. Cap. 2 Secuencia 15 (30:28-31:54)

Contextualización: Paula está en su casa, su marido no viene a dormir y está triste por la dejadez de este. Por eso, llama a Raúl, su cuñado, quien acude para consolarla:

- o *RAÚL: Paula, / tú eres inteligente, / y eres preciosa/ y si no es él, sé que cualquier hombre haría lo que fuera por ti... Ven.... (ella llora y él está consolándola). Paula, si Miguel es capaz de tener una aventura, /estando contigo, //es más imbécil de lo que pensaba (ella acaba besándolo apasionadamente).*

- A continuación, se les explica el matiz que existe entre cumplido y piropo, pidiéndoles que proporcionen ejemplos. Seguidamente, se divide en dos la clase. Se les muestra dos ejemplos de Pelotas, en los que ambos grupos deben identificar la intención del cumplido. En el primero, se trata de una escena en la que el personaje de Flo, alaba a la hija para que le cuente algo sobre su vida íntima, y el segundo viene utilizado en señal de agradecimiento, como la alabanza que gritan los jugadores de la Unión cuando Flo les invita a una ronda:

PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 21 (48:05-48:49).

Contextualización: : Nieves y Flo están en un restaurante chino al que Flo ha querido invitar a su hija para sonsacarle si su novio es Kim-ki, utiliza el piropo para que su hija se ablande y le diga la verdad:

○ *FLO: Estás muy guapa, ¿eh? Últimamente te veo espléndida... te veo radiante... //¿no habrá alguien en tu vida?...*

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 22 (41:11- 42:29).

Contextualización: Después del partido, todos los de la Unión están en el bar. Flo está en la barra con Chechu y los chicos en una mesa más allá:

- *FLO: Invita a una ronda aquí a los chavales, /se lo merecen.*
- *JAVI: ¡UNA RONDA A CUENTA DEL PRESI!! (hacia los jugadores. Estos responden alzando la copa y agradeciéndoselo al Presi*
- *JUGADOR: ESE PRESI GÜENO↑... (Alzando la copa)*

- Con los grupos ya formados, cada uno deberá elegir una serie e inventar un diálogo en el que los protagonistas sean los personajes de esa serie y en la que primen los cumplidos elaborados por ellos mismos. Antes, se muestran algunos ejemplos más para que se familiaricen con el tema:

HEREDEROS. Cap. 1 Secuencia 7 (13:32- 14:10)

Contextualización: Fiesta en casa de los Orozco. Carmen ve que su marido está hablando con Julia, aunque la conversación dura muy poco, está preocupada por el escándalo, y va hacia él. Cuando se está acercando, le aborda un amigo, periodista del corazón, quien la saluda con los brazos abiertos de forma muy llamativa:

- *PERIODISTA: → ¡Por Dios!! CARMEN, ¿cómo lo haces? Después de todo lo que ha pasado y ¡mírate!//UN PACTO CON EL DIABLO. Seguro↓./ No- sabes- cómo -te- o -di- o/. Pero bueno, qué, ves, ¿no dices nada? (se pone en pose para que lo mire, con una mano en el pecho y la otra en la cintura, luego muestra la cara y el cuello).*

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 5 Secuencia 36 (54:00- 54:26).

Contextualización: Laura ha ido a cenar con Ismael al Loro Azul, el restaurante donde están realizando la investigación por la muerte de su famoso cocinero. En la mesa, Ismael se le declara.:

- *ISMAEL: Te conozco lo suficiente. Y sé que eres despistada, cariñosa y divertida. Y siento que puedo confiar en ti.*

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap.1 Secuencia 17 (40:06-41:05).

Contextualización: Laura y Martín van a hablar con la viuda. Está en el borde de la piscina sentada en un sillón bebiendo un cóctel, lleva un vestido negro muy elegante:

- *LAURA: ¡DIOS MÍO, QUÉ VESTIDO TAN BONITO... ES IDEAL!! (mirando con fingida admiración a la viuda)...*
- *BLANCA: Lo estreno hoy// es de un diseñador amigo mío...*
- *LAURA: ¡Ahhhh! Y se lo han hecho a medida.../ por eso le sienta tan bien./ Aunque estos vestidos no se hacen de la noche a la mañana... ¿no?*

- Una vez analizadas las muestras, y después de haber representado los diálogos elaborados por los grupos, se debatirá sobre dónde se puede trazar la línea entre el piropo y la ofensa. Además de reflexionar si se usa de igual modo en su país.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que ser capaces tanto de identificar y usar los cumplidos de forma adecuada, como de reconocer la línea divisoria entre el querer agradecer y la actitud pesada u ofensiva.

11. Bloque de actividades: Formas convencionalizadas de cortesía: el pésame

OBJETIVOS:

- Conocer socioculturalmente qué se dice después del fallecimiento de alguien.
- Saber comportarse en una situación delicada utilizando la forma sociolingüística y sociocultural adecuada.
- Conocer cómo evitar la emulación del español en contextos informales, creando su propio idiolecto, para personalizar el mensaje.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1- B2.

DURACIÓN:

- 30 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar vocabulario.
- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.

DESARROLLO:

- La unidad didáctica comienza interrogando a la clase sobre si saben cómo se da el pésame en España y cómo en su país. Una vez que se comparan ambas costumbres, se les pide que enuncien cuáles son las frases de apoyo a los familiares habituales en su país.
- Seguidamente se ponen varios ejemplos de pésame para que identifiquen cuáles son los actos corteses formales y cuáles los informales.
- En primer lugar se visiona un fragmento de *Gran Reserva* y luego de *Pelotas*. Tienen que tomar apuntes de las expresiones y luego reconocer cuáles son expresiones formales y cuáles informales, además de explicar cómo lo han reconocido.

GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 11 (21:17- 21:50).

Contextualización: Es el entierro de Jesús. Después del entierro, en el cementerio, la familia Reverte se pone en fila para recibir el pésame:

- VICENTE: **Lo siento**, (dando la mano a Daniel).// **Lo siento mucho Sofía // Jesús era como un hermano para mí** (a Sofía, después de darle un beso en la mejilla).
- MIGUEL: **Hola Lucía, cuanto tiempo, ojalá fuera en otras circunstancias...** (después de dar el pésame al resto).

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 10 (16:46- 17:12).

Contextualización: Bea está junto al féretro de su hermana cuando llegan Marta y Chechu, la amiga y el marido de Bea. Cuando aparece esta, las dos amigas se abrazan y Bea rompe en llanto:

- BEA= Marta: MARTA= Bea. (se llaman la una a la otra).
- MARTA: **lo siento, lo siento... lo siento mucho cariño**\\// **¿Cómo estás?** (dejan de abrazarse).
- BEA: **¿Cómo quieres que esté?** (secándose las lágrimas)

- MARTA: fatal↓... ((anda que yo también tengo unas preguntas)) (en voz baja y mirando hacia otro lado).// **¿Y tu madre cómo está?** (mirando a la madre de Bea que está sentada cerca).//
 - BEA: Ya sabes como es...
 - MARTA: Ni una lágrima, ¿no?...
- A continuación, se les anuncia que hay dos escenas en la serie *Pelotas*, las cuales transcurren después del funeral, una en el cementerio y la otra en el campo de fútbol, se les pide que comenten en grupos la escena y que piensen si pueden ser reales escenas de este tipo en España:

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 15 (22:45- 25:00).

Contextualización: En el cementerio después del funeral, todos los de la Unión acompañan a Flo y Nieves. Les han traído un escudo de flores de la Unión para ponérselo en la lápida:

- D. ANTONIO: Florencio, HIJO, me gustaría decir unas palabras...
- FLO: Naturalmente, Don Antonio...
- D. ANTONIO: Queridos amigos y amigas de la Unión. / Estamos aquí para decirle adiós a una de sus miembros más queridos/ ELENA. (en ese momento suena el teléfono de Richi, todos le miran y Flo le hace un gesto con la cabeza para decirle que eso no está bien)... ELENA/ socia de la Unión y esposa de nuestro presidente... seguro que vosotros conoceréis miles de anécdotas sobre ella (D. Antonio habla de forma solemne... pero en esos momentos se oye el ruido de un toro mecánico que viene hacia los familiares. Intenta hablar mientras se oye el toro mecánico, así que decide acortar el discurso). **POR ESTO Y POR MUCHO MÁS, ¡HALA UNIÓN!!↑** (Todos responden al unísono: ¡HALA!!).

A continuación, todos los familiares se ponen en fila y los asistentes al entierro van pasando, estrechándoles la mano y dando el pésame.

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 19 (32:30- 32:45).

Contextualización: Va a comenzar el partido, Flo llega a las gradas y una larga ovación se escucha a su paso. Cuando llega a su sitio, Don Antonio lo abraza. Luego se sienta y hace señales para que dejen de aplaudir. Luego, todos se sientan. ... Se oye a Javi desde el micrófono:

- JAVI: A continuación, vamos a guardar un minuto de silencio/ en memoria de doña Elena, NUESTRA PRESIDENTA/ bueno/ la mujer del presidente/ a quien / desde estos

micrófonos/ acompañamos en el sentimiento y le decimos/ ESTAMOS CONTIGO FLO/ De pie, por favor... (en el minuto de silencio un niño toca la bocina que quita la solemnidad al momento).

- Para finalizar, se presentan dos escenas con dos formas de dar el pésame. Se les pide que, siempre en grupos, traten de individuar aspectos formales e informales en ambas conversaciones y de realizar las transformaciones que estimen necesarias para que el diálogo o la escena sea lo más informal posible.

HEREDEROS. Cap. 1 Secuencia 14 (26:10 - 27:10).

Contextualización: Carmen se encuentra en la fiesta con Gonzalo y va a darle el pésame por la muerte de su abuela. Se acerca y le da dos besos cogiéndole los brazos para acercarse más para dar la apariencia que realmente lo siente:

- o CARMEN: *Gonzalo, hijo, siento mucho lo de tu abuela. Pobrecita↓*
- o GONZALO: *Qué detallazo lo de tu corona. // Tan discreta// Tan hermosa... A mamá le hizo mucha ilusión.*
- o CARMEN: *Estará destrozada...*

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 5 Secuencia 5 (09:08 - 09:38).

Contextualización: Laura le da el pésame a la mujer y la prima del cocinero muerto. Sin embargo, confunde a la mujer con la prima, porque la mujer es mucho más joven:

- o LAURA: ***Siento mucho lo de su marido. Es una gran pérdida para todos los que amamos la cocina.***(Hablándole a la prima del cocinero).
- o ESPOSA DEL COCINERO: *Muchas gracias.*
- o LAURA: *¡Vaya! Lo siento, lo de la confusión... (dándose cuenta). Y LO DEL FALLECIMIENTO, lo del fallecimiento también lo siento. Lo de su marido... lo siento todo.*

- Para concluir, se les dice que en esta unidad se les ha mostrado un aspecto que normalmente no aparece en los libros de texto, pero que puede ocurrir en la vida diaria. Como en unidades anteriores, no se trata de memorizar una lista de vocabulario, sino de conocer formas o expresiones para que puedan ser utilizadas en un momento determinado, adaptadas al contexto y a su propia personalidad. Por tanto, individualmente, deberán elegir una expresión que utilizarían para dar el pésame a un amigo español.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que ser capaces de personalizar la forma de dar el pésame y saber comportarse en momentos de luto.

12. Bloque de actividades: Formas convencionalizadas de cortesía: la petición, el ruego y la disculpa

OBJETIVOS:

- Acercar al alumnado hacia el fenómeno de la cortesía a través de la petición o el ruego en contextos más formales.
- Enseñarle como disculparse según la situación.
- Facilitar al alumnado estrategias para que sepa pedir, rogar o disculparse en formas diferentes y adecuadas.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1- B2.

DURACIÓN:

- 30 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector. Al menos cinco ordenadores para los alumnos con conexión a Internet.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar vocabulario.
- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.

DESARROLLO:

- La actividad comienza con la distinción entre petición, ruego y disculpa. En concreto se inicia por separar la petición y el ruego. Dos conceptos bastante

símiles. Por tanto, los estudiantes deberán identificar las diferencias en cuanto a las formas de cortesía en los siguientes fragmentos. Para ello se divide la clase en dos grupos:

GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 18 (42:04- 43:20).

Contextualización: Lucía va a buscar a Daniel porque piensa que está enfadado. Lucía viene a darle una buena noticia, quiere quedarse para llevar la bodega:

○ DANIEL: **DÉJAME QUE YO SE LO DIGA A LOS CORTÁZAR, QUIERO DISFRUTAR DE ESE MOMENTO./ POR FAVOR...**

UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 2 Secuencia 2 (02:15- 02: 20)

Contextualización: Sierra ha olvidado el bocadillo que le ha preparado Blanca y esta va a llevárselo al trabajo. Se encuentran en el aparcamiento cuando Sierra va a subir al coche para salir fuera de Madrid.

○ SIERRA: Gracias, no sé donde tengo la cabeza.

○ BLANCA: **¿Puedo ir contigo?... Jo, papá.** Es la oportunidad de estar un poco juntos...

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 1 Secuencia 10 (25:15-25:40).

Contextualización: Laura va a casa de la vecina de enfrente. Toca al timbre. La vecina tarda mucho en abrir porque ha puesto muchos cerrojos. Le cuenta que un chico con el que ha salido, ahora la está persiguiendo:

○ LAURA: **¿Te importaría vigilar un poquito a los niños?**

○ MAITE: No... claro que no... Además... ¡seguro que no piensa en buscarme en tu casa! (lo dice muy convencida... Laura le da la razón porque le interesa que se quede con los niños). Recojo mis cosas y voy (y le cierra la puerta sin esperar a que Laura se vaya).

- Una vez que los alumnos han visionado los tres fragmentos discuten en grupos cuáles son los elementos de cortesía que aparecen y cuáles les parecen más corteses y por qué. Hecho esto, se les da una lista de frases descontextualizadas y deberán ordenarlas según el grado de formalidad y posteriormente identificar cuándo se usan esas expresiones.

Peticiones	Orden	Situación
Traigamos, traigamos agua...		
¿Te importaría traerme un vaso de agua, por favor?		
¿Me puedes traer un vaso de agua, por favor?		
Me siento deshidratada, necesito agua, por favor.		
Tráeme agua, por fa...		
¿Me traes un vaso de agua?		

- En cuanto a la disculpa, se les anticipa que se usa tanto para asumir la responsabilidad ante una acción cometida en el pasado o en el futuro, o para excusarse por una acción no cometida y que debería haberse hecho. Después de esto se les pregunta cómo reaccionarían si la profesora se disculpara por algo que no ha hecho. Se anticipa, que lo cortés sería que los alumnos le quitaran importancia o minimizaran el hecho, y no que fueran sinceros y culpabilizaran aún más a la profesora. Para que quede más claro, se introducen como ejemplo estas dos secuencias seguidas de Gran Reserva:

GRAN RESERVA. Cap. 2 Secuencia 6 (13: 48- 14:18)

Contextualización: Javier, un amigo y socio comercializador del vino de los Reverte va a visitar a Lucía unos días después de la muerte de su padre.

- **JAVIER:** *Ya, sentí mucho no haber podido venir al entierro Lucía, pero me fue imposible.*
- **LUCÍA:** *No te preocupes, Javier, mi madre estoy segura que no sabe ni quien estuvo ni quien no. Lo importante es que mi padre te apreciaba mucho.*
- **JAVIER:** *Yo también le apreciaba mucho, Lucía. Tu padre era una muy buena persona.*
- **LUCÍA:** *Créeme que si no fuera necesario no te lo pediría. Necesitamos hacer preventas.*
- **JAVIER:** *Lo siento mucho, Lucía, pero no puedo poner en juego mi negocio por salvar el vuestro.*
- **LUCÍA:** *Lo entiendo Javier...*

- *JAVIER: Dale un beso a tu madre de mi parte (le da dos besos). Me alegro de que hayas vuelto.*
- *LUCÍA: Gracias...*
- Una vez analizadas las secuencias anteriores. Se presenta una nueva secuencia, esta vez de la serie *Pelotas*, en la que se les pide que reflexionen sobre el comportamiento de Kim-ki ante las disculpas de Nieves:

PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 41 (01: 12:00- 01: 13: 00)

 - *NIEVES: ¡Oye! Que... que siento mucho haberte metido en este lío. Es una cosa entre mi padre y yo, y al final vas a pagar el pato tú. Pero no te preocupes, que yo voy a hablar con él y le digo que lo nuestro es mentira. Para que no te eche del equipo y para que no le de un infarto. //*
 - *KIM- KI: Entonces... ¿lo nuestro es mentira?*
 - *NIEVES: Bueno, un poco de verdad sí que es... Bueno, que para mí sí.*
- Seguidamente se les invita a comentar y razonar sobre la reacción de Kim-ki. Además, se les pide que, si fueran Kim-ki, expliquen cómo reaccionarían o cuáles serían las expresiones que utilizarían.
- En cuanto al uso de “perdón” o “perdona-e”, “lo siento”, “disculpa-e” se hace una lluvia de ideas y se les pide que imaginen situaciones en las que se puede utilizar este tipo de excusas. Si tienen dificultades para ello, se les puede ayudar introduciendo algunos casos como interrumpir en una conversación más formal o con gente más mayor, cuando se va a entrar en algún lugar y se obstaculiza lo que estaba haciendo a alguien, cuando se tropieza con alguien en la calle, cuando se llega tarde... Se les anuncia que existen ejemplos de todo esto en las series.
- Por tanto, como actividad, se les pide que dividan la clase en cinco grupos (uno por serie) y busquen en los capítulos de la serie que han elegido al menos un ejemplo de disculpa para una puesta en común en clase.
- Por último, se exponen los ejemplos que se han encontrado y se analizan las circunstancias.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que sentirse capaces de poder reaccionar ante una petición de disculpa, así como de realizar peticiones de forma coherente con la situación lingüística y el interlocutor.

13. Bloque de actividades: Estrategias de cortesía y la atenuación

OBJETIVOS:

- Conocer algunas de las estrategias de cortesía que se utilizan en lengua española.
- Reconocer la atenuación en la conversación española.
- Proporcionar a los alumnos los recursos suficientes para que sean capaces de utilizar alguna estrategia de cortesía en las conversaciones reales en español.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1- B2.

DURACIÓN:

- 45 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar vocabulario.
- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.

DESARROLLO:

- En primer lugar, en esta unidad se aborda la cortesía valorizante, a través de la cual la persona que habla intenta quedar bien o alabar a la persona que escucha. Se les explica que se puede clasificar en dos tipos: la directa, que se corresponde con los cumplidos y piropos (vistos anteriormente en la unidad didáctica número diez); y la indirecta, para la que se recurre a determinadas estrategias. En este

punto, se invita a la clase a ayudar al profesor señalando cómo se puede alabar a una persona sin que sea a través del cumplido directamente. Se puede iniciar aportando ideas, mientras se va rellenando un esquema básico que contendrá: el cambio de conversación para evitar controversias; dar por terminada la discusión, dándole la razón aunque no se esté del todo convencido; evitando directamente el tema; sacando temas de interés personal que puedan interesar a la persona que escucha para evitar ir directamente al grano; apoyando a una persona cuando hay una discusión; colaborando con el tema a través de afirmaciones, proargumentos o intervenciones colaborativas; mostrando su acuerdo o ratificando los argumentos aportados por el otro, colaborando en la producción del enunciado que había elaborado anteriormente el interlocutor; también fingirán acortar distancias si la persona que habla tiene más poder; y, por último, dando información que se cree puede ser útil para la persona que escucha, aunque esta no la haya pedido.

- Además, se les pedirá que reflexionen si en su país se utilizan estas estrategias de cortesía y si creen que se usan en los mismos casos.
- Por último, se visualizarán unos fragmentos de varias series de forma seguida y los alumnos deberán ir tomando nota, ya que al final, tendrán que analizar cuáles son las estrategias de cortesía valorizante que han ido apareciendo y cómo las han utilizado en cada caso los personajes de las series, deben razonar siempre sus respuestas:

1) PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 25 (39:46- 40:05).

Contextualización: Flo está en el bar charlando con Don Antonio y Javi, cuando sale la conversación de que Nieves está saliendo con Kim- ki. Flo muestra su disgusto, pero sus amigos intentan hacerle ver las cualidades de Kim- ki:

- o *JAVI: Bueno, y aunque saliese... el chico es majo.*
- o *DON ANTONIO: Y formal.*
- o *FLO: Y chino, CHINO, chinoooo, que sea majo y formal eso es opinable, pero que es chino... eso es objetivo... no jodáis.*

2) LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 5 Secuencia 24 (36:06- 36:40).

Contextualización: Es por la noche, Ismael ha ido a visitar a Laura después de su cita a ciegas del día anterior:

- ISMAEL: *Hola...*
- LAURA: *Hola (Mientras abre la puerta, se quita la pinza que tiene en el pelo intentando arreglarse el peinado, atusándolo) ¿qué haces tú aquí? (sorprendida, pero contenta).*
- ISMAEL: *Maite me dio tu dirección.*
- LAURA: *Ah, claro, claro.*
- ISMAEL: *Te he estado llamando, pero no cogías el teléfono.*
- LAURA: *Ah, ¿sí? Pues...no, no lo... Bueno, pasa.*
- ISMAEL: *¿Sí?*
- LAURA: *Sí, sí, pasa, pasa.*

3) PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 20 (37:23- 37:53).

Contextualización: Bea le enseña a Nieves la remodelación de la tienda. Están hablando de su vuelta al barrio y Bea aprovecha para preguntarle por qué se marchó a Liverpool:

- BEA: *Nieves/ ¿por qué te fuiste? (Nieves baja la mirada, no quiere hablar).*
- NIEVES: *... (Pausa) ¿No te lo contó mamá?*
- BEA: *No / no me lo dijo cuando te fuiste,/ y luego ya no le llegué a preguntar,/ no le gustaba hablar de eso.*
- NIEVES: *(Pausa) A mí tampoco, tía.*
- BEA: *(Pausa. Intenta evitar la tensión. Entiende que no quiere hablar) ¿Un café?*
- NIEVES: *(Con una media sonrisa) ¿En la Unión?*

4) GRAN RESERVA. Cap. 1 Secuencia 6 (09:04- 10:24).

Contextualización: Miguel necesita tratar con Jesús Reverte la compra de sus uvas. Por eso, va a verlo a su bodega:

- MIGUEL: *Don Jesús, hola, ¿qué tal? (estrechándole la mano cuando sale del coche)...*
- JESÚS: *Bien, muy bien. (acompañándole hacia la bodega). ¿Cómo está tu padre?*
- MIGUEL: *Bien... como siempre, ya sabes, siempre haciendo algo...*
- JESÚS: *Lo entiendo perfectamente, vaya si lo entiendo... yo tengo claro que el día que deje la bodega será para ir al cementerio...*
- MIGUEL: *¿Y a sus hijos? ¿cómo les va? (mientras pasean)*
- JESÚS: *Daniel ahí anda, ayudando en la finca.*
- MIGUEL: *¿Y Lucía dónde está ahora?*

- *JESÚS: De un lado para otro. Con esto de los periodistas, ya sabes... hoy aquí y mañana allá... no son de muy buen asiento. Creo que ahora anda por Nueva York, o algo así.*
- *MIGUEL: Pues déle recuerdos de mi parte.*
- *JESÚS: BUENO, pues tú dirás...*

5) PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 22 (30:30- 32:41).

- *FLO: No puedo.*
- *ABOGADA: ¿Cómo que no puede?*
- *FLO: Pues que no puedo.*
- *ABOGADA: Ya entiendo.../que debo subir la cifra.*
- *FLO: No, no...*
- *ANTÚNEZ: No, no es eso.*
- *FLO: No es eso. //Verá al principio era entre quedarme si Elena y sin un duro o quedarme sin Elena y con cien mil euros. Pero no... no es tan sencillo.*

6) UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1 Secuencia 4: (08:20- 07:10).

- *SIERRA: ¿Hay café por aquí?*
- *MARINA: No, hay una máquina al final del pasillo.*
- *SIERRA: Y da café, ¿o es venenosa?*
- *MARINA: Podemos traer de la cafetería.*
- *SIERRA: Traigamos, traigamos. Gracias.*

7) UNIDAD CENTRAL OPERATIVA. Cap. 1. Secuencia 4 (08:01)

- *CORONEL: Aquí en la UCO se trabaja en equipo. (Mientras mueve la mano y sobre todo el dedo índice) Y no hay sitio para LOBOS SOLITARIOS (dirigiéndose a Sierra).*

- A continuación, se introduce el concepto de “mentira piadosa” a través de un fragmento de la serie *Pelotas*, en la que los estudiantes deberán captar cuál es esa mentira y por qué es “piadosa”:

PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 24 (48:20- 49:00).

Contextualización: Bea está en la tienda con su madre, con Marta y Trini. Ha encontrado una lista de cosas que Elena quería hacer antes de cumplir los 50 y las lee delante de las amigas, pero la número 6 está tachada:

- *MARTA: (intentando descifrar la lista) La seis es// ¡TIRARSE A UN NEGRO!!*

- BEA: *Pero ¿QUÉ DICES?... (quitándole el trozo de papel)*
 - MARTA: *Hombre/ l'ha tacha'o, pero dice: TI-RAR-SE- A- UN- NE-GRO (señalando lo que está escrito).*
 - BEA: *Anda... no digas tonterías. ¿Cómo va a poner mi hermana Tirarse a un negro? (incrédula y casi con una sonrisa)*
 - =ABUELA: *((Qué barbaridad))¿Qué dices?*
 - =TRINI: *A ver, a ver... // que sí TI-RAR-SE- A- UN- NE-GRO. / ¿Por qué lo tacharía?...*
 - MARTA: *(divertida) Anda, porque se lo tiraría...*
 - BEA: **Teñirse de negro...** *(Bea miente porque está su madre delante. Marta mueve el dedo diciendo que no).*
 - TRINI: *Bueno, pues vaya... /pero yo a tu hermana/ no la recuerdo últimamente teñida de negro... (Marta le hace un gesto para que no continúe, por lo que Trini intenta cambiar de tema). Tengo una bolsita (Luego Bea mira a Marta y terminan riendo ...).*
- Para que los alumnos comprendan mejor el sentido de las estrategias de cortesía, se les presentará una secuencia en la que Flo, el protagonista de *Pelotas* invita a Kim-ki a hablar con él en privado y se lo lleva al túnel de lavado para que no pueda molestarle nadie. Antes de proceder al visionado de la escena deberán imaginar cuál puede ser el argumento y cómo puede ser abordado el tema por Flo. Para ello, en parejas, deberán inventar un posible diálogo; y posteriormente, se procederá con el visionado para que comprueben el grado de coincidencia con la serie:

PELOTAS. Cap. 4 Secuencia 31 (52:22- 53:35)

Contextualización: Flo se ha llevado a Kim-ki a un sitio donde nadie pueda interrumpirles (a un lavacoches) para sonsacarle sobre la relación con su hija. Como no sabe como preguntarle si sale con ella, da todo un rodeo hasta encontrar la pregunta adecuada:

- FLO: *¿Y las mujeres españolas?, ¿eh?... (ruido del lavacoches...)*
- KIM-KI: *¿Perdón?*
- FLO: *Que si las mujeres, que si te gustan las mujeres...*
- KIM-KI: *Sí.*
- FLO: *Claro, ¿pero... te gustan mucho?*
- KIM-KI: *Bueno... sí.*

- *FLO: Es normal, ¿eh? A mí me gustan más que a un tonto una tiza, es normal... digamos que te gustan las mujeres, en general. Pero.... ¿y en particular? Si... vamos ¡QUE SI TIENES NOVIA KIM- KI!!*
- En cuanto al uso de los atenuadores como estrategias de cortesía. Se les explica que se trata de suavizar o diluir el mensaje por respeto al oyente para que no sea demasiado brusco o directo. Como ejemplos, se introducen aspectos culturales como el hecho de no hacer determinadas cosas que pueden herir sentimientos, no ir a hablar de negocios el día después del funeral; y en el aspecto lingüístico se acentúa el uso de los diminutivos, o expresiones como “quería decirte”, “cabe la posibilidad de que”, “es un poco”, o utilizar eufemismos para evitar palabras o argumentos tabú.
- Para trabajar con esta parte, se ha seleccionado de la serie *Pelotas* un ejemplo muy claro. El uso de “un poco” para mitigar el significado peyorativo de la persona o del objeto al que se refiere. Se trata de que los alumnos piensen en por qué Flo utiliza esta estrategia en la serie:
PELOTAS. Cap. 1 Secuencia 6 (11:33- 12:30).
Contextualización: Elena ha muerto en la sala de operaciones. Flo, Bea y Chechu están en la morgue, donde han ido para reconocer al cadáver. Con el cambio de nariz a Flo le cuesta reconocer a su mujer como la persona muerta:
 - *SEÑOR DE LA MORGUE: ¿La reconoce?*
 - *FLO: No sééé...*
 - *BEA: Es ella, sí... (entre sollozos y con las dos manos cogidas por su esposo). ///*
 - *FLO: Pero si está UN POCO // rara... ↓.*
 - *BEA: Está muerta///, Flo... (Mientras se seca las lágrimas con un pañuelo intenta hacerle comprender a su cuñado).*
- A continuación, se ha preparado una lista con eufemismos frecuentes en el lenguaje cotidiano español, aunque no haya sido sacado de las series, para que se familiaricen con estos términos. En la actividad, los eufemismos vienen desordenados en una columna, y en la que está al lado, se encuentran las palabras a las que hacen alusión. Por lo que se trata de ponerlas en relación⁴.

⁴ Tabla extraída del libro de sexto curso de Educación Primaria de la editorial Anaya.

Palabra tabú	Eufemismo
Barrendero	Ebrio
Borracho	Demente
Cementerio	Necesita mejorar
Criada	Empleado de la limpieza urbana
Calvo	Camposanto
Morir	Conflicto bélico
Loco	Servicio
Guerra	Empleada de hogar
Suspenso	Poco agraciado
Retrete	Funcionario de prisiones
Carcelero	Alopécico
Feo	Fallecer
Parir	Dar a luz

- Siguiendo con el tema, en las series se pueden encontrar también ejemplos de eufemismos relacionados con el sexo, la muerte o la escatología. Primero se les pregunta si se acuerdan de alguno o conocen alguno más de los presentados anteriormente. Seguidamente se les dan tres ejemplos extraídos de las series y descontextualizados. Deberán individuar a qué aluden y, si es posible, qué personaje lo ha dicho:



- Seguidamente, se les da las claves para que puedan contextualizar la expresión dentro de la serie y el personaje. Dado que el primero lo dice el abogado

Antúnez en *Pelotas*, el segundo, Laura en *Los Misterios de Laura*, y el tercero, el periodista amigo de Carmen en *Herederos*.

- Al contrario, en cuanto al disfemismo, el cual viene utilizado cuando se quiere trasgredir el convencionalismo social desde la perspectiva lingüística, a través de un tono irónico, burlesco o humorístico, se les muestra la frase mencionada por Peter: **Soy más marica que el padre de Elton Jhon, Richi...** Para entender mejor el uso del disfemismo, deberán entender antes cuál es el sentido de la frase a través de la contextualización y por qué este personaje decide utilizarla y no usar el fenómeno contrario, es decir, el eufemismo.
- Terminando, para hablar de la ironía como medio de cortesía, se invita a los alumnos a que interpreten esta secuencia y la frase irónica de Laura.

LOS MISTERIOS DE LAURA. Cap. 1 Secuencia 15 (34:26- 36:45).

Contextualización: Laura y Martín van al restaurante en el que Inés y el abogado están celebrando un almuerzo de negocios. Ambas parejas están en mesas cercanas pero lo suficientemente separadas para no haberse visto a primera vista. Inés se da cuenta de que Laura está en la mesa de al lado y se queda sorprendida:

- o INÉS: *¿INSPECTORA? (desde la otra mesa)*
 - o LAURA: *¡ANDA! ¡QUÉ SORPRESA!! (está mintiendo...)*
 - o INÉS: *¿Qué hacen aquí?...*
 - o LAURA: **Aprender idiomas...** *(en forma irónica porque no entiende algo del menú y aprovecha para acercarse a su mesa y sentarse con ellos; algo que no es muy cortés, pero lo que quiere es interrogarles).*
- Por último, se les presenta esta frase irónica descontextualizada de *Unidad Central Operativa*, para que intenten explicar dónde está la ironía y por qué se produce:
 - o SIERRA: *¡Qué mala leche que tienes! (al recibir a Luis en su casa con una botella de whisky).*

14. Bloque de actividades: El respeto de los turnos de palabras

OBJETIVOS:

- Familiarizar al estudiante con los turnos de palabra en español.
- Reconocer cuándo se interrumpe adecuadamente.
- Dar a conocer al estudiante la idiosincrasia española y ayudarle a comprender cómo se estructura una conversación a través de los turnos de palabra en situaciones reales.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1- B2.

DURACIÓN:

- 30 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar vocabulario.
- Actividades elaboradas por la profesora a partir de los fragmentos de series de televisión.

DESARROLLO:

- A la hora de trabajar con los turnos de palabra, en primer lugar, se verifica si los alumnos saben realmente de qué se trata, para posteriormente especificar que no todas las comunidades lingüísticas son tolerantes de igual manera, siendo la española una de las que en ámbitos informales no suelen utilizar fórmulas de cortesía para interrumpir.
- Por tanto, una vez que conocen qué son los turnos de palabra, deberán cuestionarse cómo creen que es su cultura, ¿tolerante o no? Esto se puede verificar a través de las interrupciones y las formas en las que se producen.

- En español, hay situaciones en las que es mejor no interrumpir. Lanzada la cuestión, se deja a la clase para que reflexione sobre cuáles podrían ser.
- A continuación, se les pregunta cómo se hace para interrumpir, al igual que se les interroga si en un contexto formal o informal se interrumpe del mismo modo. Para concluir si piensan que sea igual interrumpir que introducir algo en la conversación.
- Seguidamente, se les vuelve a poner la escena en la que Nieves se excusa con Kim-ki por el comportamiento de su padre (en *Pelotas*. Cap. 4 Secuencia 41), en la que este último no dice nada. Los alumnos tendrán que debatir por qué no dice nada Kim-ki hasta el final.
- En cuanto a las ocasiones en las que el desequilibrio en los turnos de palabra se producen por una **cuestión de poder**, sobre todo por personajes dominantes hacia los más débiles, en general, o en esos momentos resultan más débiles por las circunstancias, un ejemplo de esto se puede apreciar en *Gran Reserva* en la conversación mantenida entre Miguel (dominante) y su hermano Pablo (quien está a sus órdenes), cuando este último decide realizar algunos cambios en el viñedo sin consultárselo antes a Miguel.
- Otras veces también faltan **cuando el argumento del que van a hablar resulta de suma importancia**, por lo que se siente con derecho a interrumpir aunque sea una subordinada: cuando Mónica, tajante, corta la conversación que quiere comenzar Miguel cuando ella llega a casa de los Cortázar. Antes de saludar le dice: **Miguel, tenemos un problema**.
- En *Pelotas*, las interrupciones se producen sobre todo **cuando Flo está nervioso y no deja terminar a su interlocutor**, especialmente en ocasiones en las que el **tema de conversación es para él relevante o complicado**, por ejemplo, cuando habla con Antúnez, el abogado, sobre el comportamiento que debe adoptar frente a la clínica, o cuando habla con Chechu sobre su mujer. Al tratarse **en ambos casos de un contexto informal, suele considerarse normal que el hablante español interrumpa de forma cordial al interlocutor para aportar información, corroborar o incluso mostrar empatía con la persona con la que está hablando**. En este caso, aunque parezca carente de cordialidad, forma parte de las características del personaje, lo que hace que ni Antúnez ni Chechu

se ofendan ante el comportamiento de Flo, quien adorna las conversaciones con frases tanto coloquiales como vulgares: **¡Qué cojones sabes tú, Chechu!** (a Chechu cuando habla de su mujer en el capítulo 1), **¡Vete a tomar por culo!** (interrumpiendo a Antúnez cuando este simula ser el abogado de la clínica y pone muy nervioso a Flo).

- En *Unidad Central Operativa*, **las interrupciones se producen por el poder de mando que tienen ciertos personajes como son el coronel**, quien interrumpe continuamente a Sierra cuando no está de acuerdo con su forma de proceder; normalmente está enfadado y grita en voz alta expresiones como: **“no me toques los cojones”, “pones a todo el mundo a hacer lo que te pasa por el forro de los cojones”, “llegas con dos horas de retraso a tu primer día”, “Sierra, hasta hace un minuto te estaba pidiendo un favor, ahora es una orden”, “ya, ya... que nos conocemos...”**.
- Los turnos de palabra también **vienen interrumpidos ante la insistencia de Blanca, la hija de Sierra, cuando le quiere pedir algo.**
- Por último, durante las investigaciones, **Sierra interrumpe a Segura o a otro personaje cuando cree que ha encontrado la vía para la solución del caso**, o cuando le viene en mente hacer algo que pueda dar un giro al caso.
- Carmen, como personaje dominante en la serie de *Herederos*, encarna al personaje al cual le gusta dejar callado al resto por su influencia y peso en la familia, además de por su fuerte carácter y dominación absoluta. De hecho, **es ella la que organiza los turnos de palabra, cuando la conversación se realiza con ella**, decide quién habla y quién se tiene que callar. Un ejemplo es cuando el torero vuelve a casa después de una cogida, en ese momento él es el protagonista, pero cuando aparece Carmen, todos se callan y esperan que sea ella quien hable. Su tono es autoritario pero pausado, lo que hace que los turnos de palabra sean respetados.
- Una vez que se han enumerado ciertos ejemplos de las series, se les pide a los estudiantes que reflexionen sobre cuáles de los anteriores podrían resultar más claros como interrupciones, además de cuáles utilizarían y en qué situaciones.

EVALUACIÓN:

En esta unidad didáctica los alumnos tienen que ser capaces de identificar situaciones informales donde se pueden aportar ideas y comentarios sin necesidad de utilizar la cortesía para intervenir o interrumpir, aunque no se respeten los turnos de palabra; y las situaciones más formales donde para intervenir es necesaria una estrategia de cortesía.

15. Bloque de actividades: La comunicación no verbal

OBJETIVOS:

- Reconocer los signos más usados de la comunicación no verbal relacionados con la cortesía.
- Compararlos con los de su ambiente cultural.
- Interpretar los varios significados de los signos de comunicación no verbal.

PARTICIPANTES:

- Los alumnos del segundo grupo. Nivel lingüístico B1- B2.

DURACIÓN:

- 30 minutos.

MATERIALES:

- Conexión a Internet y pantalla con proyector. Así como ordenadores para los alumnos con conexión a Internet.
- Pizarra para hacer esquemas o anotar vocabulario.

DESARROLLO:

- En primer lugar se divide la clase en cuatro grupos. A cada uno de estos cuatro grupos se les asigna una tarea, y dentro del grupo, a cada componente un quehacer específico. Por tanto, a la hora de trabajar con la comunicación no verbal, deberán elegir una serie, y después, buscar en ella una lista de los

ejemplos que encuentren más relevantes para después mostrarlos al resto de la clase. Cada componente del grupo deberá encontrar un signo diverso de comunicación no verbal. Por ejemplo, un componente un signo paralingüístico, otro uno kinésico, otro proxémico y, el último, uno cronémico. Estos signos se deberán explicar al resto de la clase y contextualizar dentro de la serie.

- Para terminar, los alumnos realizarán una lista de los signos encontrados por toda la clase, los cuales servirán de base para compararlos con los de su propio país.

EVALUACIÓN:

Los alumnos tienen que ser capaces de interpretar coherentemente los signos de comunicación no verbal más comunes en lengua española.

ANEXO II

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

1. TABLAS

CAPÍTULO 2. LA DIDÁCTICA DE LA CORTESÍA EN EL AULA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Tabla 1. Defectos o deformaciones en la conversación de hablantes y oyentes	65
Tabla 2. Desarrollo metodológico que sigue una investigación según el aspecto de la lengua tomado en cuenta	66

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Tabla 3. Fases seguidas en el análisis de cortesía de las series de Televisión Española.	134
--	-----

CAPÍTULO 6. EL ANÁLISIS DE LAS SERIES DE TELEVISIÓN

Tabla 4. Comparativa temporal en el análisis de cortesía de las series de Televisión Española	228
Tabla 5. Diferencias entre la contextualización y la descontextualización	246

CAPÍTULO 7. INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN: PUESTA EN PRÁCTICA CON LOS ALUMNOS DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DE LA HEBREW UNIVERSITY DE JERUSALÉN

Tabla 6. Algunos apuntes sobre la composición de la sociedad israelí relacionados con algunos momentos históricos relevantes	255
Tabla 7. Relación de contenidos con los que se ha trabajado en el grupo principiante ..	267
Tabla 8. Relación de contenidos con los que se ha trabajado en el grupo avanzado	268
Tabla 9. Definiciones de cortesía aportadas por los alumnos.....	286
Tabla 10. Opiniones de los alumnos sobre como consideran a los españoles respecto a otras culturas	299

2. GRÁFICOS

CAPÍTULO 6. EL ANÁLISIS DE LAS SERIES DE TELEVISIÓN

Gráfico 1. Total de tiempo visionado subdivido entre el dedicado a la cortesía (a su vez dividido en el destinado por cada una de las series) y el restante	229
Gráfico 2. Porcentaje destinado a la cortesía en cada una de las series, comparándola con la media de todas	230
Gráfico 3. Porcentaje de tiempo dedicado a la cortesía en cada uno de los capítulos.....	232
Gráfico 4. Comparativa del porcentaje entre el tiempo de cortesía media del primer capítulo, la del segundo y la total.....	233

CAPÍTULO 7. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: PUESTA EN PRÁCTICA CON LOS ALUMNOS DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL DE LA HEBREW UNIVERSITY DE JERUSALÉN

Gráfico 5. Fases para llevar a cabo investigación-acción en el aula	262
Gráfico 6. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre el referente cultural del estudiante en familia	271

Gráfico 7. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre el lugar de nacimiento	272
Gráfico 8. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la procedencia de los padres.....	273
Gráfico 9. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la procedencia de los abuelos.....	274
Gráfico 10. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la lengua en la que se considera nativo	275
Gráfico 11. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre idiomas que ha estudiado con grado de dominio nivel A2	276
Gráfico 12. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre idiomas que ha estudiado con grado de dominio nivel B1.....	276
Gráfico 13. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre idiomas que ha estudiado con grado de dominio nivel B2.....	277
Gráfico 14. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre idiomas que ha estudiado con grado de dominio nivel C1.....	277
Gráfico 15. Cuadro recopilatorio de los idiomas estudiados por el alumnado.....	278
Gráfico 16. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre los idiomas que habla con los amigos	279
Gráfico 17. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre idiomas que habla en familia.....	280
Gráfico 18. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre número de años dedicados al estudio del español	280
Gráfico 19. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre el uso de la cortesía entre los miembros de su familia.....	289
Gráfico 20. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre el uso de la cortesía con sus amigos.....	290
Gráfico 21. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre qué opinan acerca del comportamiento del español.....	292
Gráfico 22. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre qué opinión tienen acerca del modo de comunicarse de los españoles.....	293

Gráfico 23. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre la opinión acerca del comportamiento del español en conversaciones cotidianas...	294
Gráfico 24. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre si respetan los turnos de habla en conversaciones cotidianas	294
Gráfico 25. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre si hay interrupciones	295
Gráfico 26. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre cómo son las conversaciones de españoles entre vecinos o conocidos.....	297
Gráfico 27. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre si piensan que el español sea una persona cortés.....	298
Gráfico 28. Resultados en porcentajes de la pregunta del test de hábitos sociales sobre si los españoles son más o menos corteses que las personas de otras culturas.....	298
Gráfico 29. Porcentajes en las respuestas de la primera pregunta (Me he comprometido con el trabajo) del cuestionario de autoevaluación	326
Gráfico 30. Porcentajes en las respuestas de la segunda pregunta (Mi actitud hacia las actividades ha sido buena) del cuestionario de autoevaluación	327
Gráfico 31. Porcentajes en las respuestas de la tercera pregunta (Me he esforzado en superar mis dificultades) del cuestionario de autoevaluación.....	327
Gráfico 32. Porcentajes en las respuestas de la cuarta pregunta (He aprovechado las clases para aclarar dudas) del cuestionario de autoevaluación	328
Gráfico 33. Porcentajes en las respuestas de la quinta pregunta (He sido exigente conmigo mismo) del cuestionario de autoevaluación	329
Gráfico 34. Porcentajes en las respuestas de la sexta pregunta (Me siento satisfecho con el trabajo realizado) del cuestionario de autoevaluación	329
Gráfico 35. Porcentajes en las respuestas de la séptima pregunta (He cumplido con mis tareas) del cuestionario de autoevaluación.....	330
Gráfico 36. Porcentajes en las respuestas de la octava pregunta (He asistido regularmente a clase) del cuestionario de autoevaluación	331
Gráfico 37. Porcentajes en las respuestas sobre la calidad del trabajo en el cuestionario de autoevaluación.....	333
Gráfico 38. Porcentajes en las respuestas sobre el interés de los alumnos por las actividades.....	333

Gráfico 39. Porcentajes en las respuestas del primer bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: “Valoración de la didáctica”	335
Gráfico 40. Porcentajes en las respuestas del segundo bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: “Valoración del profesor”	337
Gráfico 41. Porcentajes en las respuestas del tercer bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: “Valoración del material”	339
Gráfico 42. Porcentajes en las respuestas del tercer bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: “Valoración de las series de televisión”...	340
Gráfico 43. Porcentajes en las respuestas del cuarto bloque del cuestionario de evaluación de la propuesta didáctica: “Otras consideraciones”	342
Gráfico 44. Porcentajes en las respuestas de la pregunta 26: “¿Ha cambiado su concepto sobre la cortesía en España”	344

ANEXO III

MODELO DE TRANSCRIPCIÓN UTILIZADO EN LAS SERIES DE TELEVISIÓN

Para trabajar las series de TV se ha tomado como modelo de transcripción el elaborado por el grupo de investigación Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial)¹ para la transcripción de la lengua coloquial:

:	Emisión de un interlocutor.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más. (5'') Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.

¹ Este grupo de investigación surgió en 1990 desde el Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia para centrarse en el estudio del español coloquial.

- Entonación mantenida o suspendida.
- Cou Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en “palabras-marca” de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
- PESADO Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
- pe sa do Pronunciación silabeada.
- (()) Fragmento indescifrable.
- ((siempre)) Transcripción dudosa.
- ((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
- (en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
- pa'l Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
- °()° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
- h Aspiración de “s” implosiva.
- (RISAS, TOSES GRITOS...) Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica “entre risas”.
- aa Alargamientos vocálicos.
- nn Alargamientos consonánticos.
- ¿i !? Interrogaciones exclamativas.
- ¿ ? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo “¿no?, ¿eh?, ¿sabes?”.
- ¡ ! Exclamaciones.
- és que se pareix a mosatros: Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
- Letra cursiva: Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
- Notas a pie de página: Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra

transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas, etc.

Sangrados a la derecha: Escisiones conversacionales.

ANEXO IV

**EJEMPLO DE FICHA DE REGISTRO DE
OBSERVACIÓN DE LAS SERIES DE RTVE EN
LA WEB**

A.1

IDENTIFICACIÓN DE LA SERIE
<ul style="list-style-type: none">• Título: UNIDAD CENTRAL OPERATIVA• Director: Agustín Crespi, Manuel Palacios, Gracia Querejeta, Antonio Cuadrí.• Duración de los capítulos: Aproximadamente una hora.• Hora de emisión: Jueves (después pasó al Viernes) a las 22.15h.• Emisión: Desde el 28 de mayo de 2009 hasta el 7 de Agosto de 2009.
DESCRIPCIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Época que refleja: Actualidad• Protagonistas principales: <u>Bruno Sierra (Miguel Angel Solá)</u> Capitán del Grupo de Delitos contra las Personas de la Unidad Central Operativa de la Guardia Civil. Desde esta Unidad, y en colaboración con otros departamentos y unidades territoriales de la Benemérita, investiga homicidios, secuestros, extorsiones y, por supuesto, desapariciones. Este personaje contrasta por su compromiso con determinados valores que chocan muchas veces con la burocracia de la Guardia Civil. Tiene un trato humano, tanto con su equipo como con las personas a las que interroga. Pero es tenaz y es capaz de ver dentro de las víctimas y de los culpables, lo que nadie más ve. Se introduce en su entorno y entiende a las personas, las consuela y, en ocasiones, las desenmascara. <u>Julia Guzmán (Ana Torrent)</u> Comandante del Grupo de Crimen Organizado. Es la primera mujer oficial de la Guardia

Civil, un trabajo masculino por tradición. Tiene muchos rasgos en común con Sierra y eso suscita sentimientos adversos. Ella ha ascendido en la escala hasta llegar a comandante, el grado inmediatamente superior al de Sierra, y es, quizá, la persona que más sufre la peculiar forma de encarar los casos de Sierra. Entre ellos hay un permanente tira y afloja, porque además tuvieron una relación sentimental en el pasado que nunca cerraron del todo.

Ramón Garrido (Sancho Gracia)

Coronel. Jefe de la Unidad Central Operativa. Serio sin llegar a ser frío o estricto. Profesional. Considera a Sierra como uno de los mejores investigadores de la Guardia Civil y no está dispuesto a que su caótica forma de actuar empañe su labor, por eso discuten a menudo, pero le duele tener que reprenderle por cuestiones de método o protocolo.

Laura Andrún (Esther Ortega)

Sargento de la Unidad Central Operativa. Es el miembro del equipo que mejor conoce a Sierra, al que ha aprendido a admirar y de quien se considera una discípula. Es Sierra quien al incorporarse como capitán a la Unidad Central la reclama para el grupo, creando cierto malestar entre el resto de su equipo. En una unidad en la que los hombres y las mujeres son medidos por el mismo rasero, Laura, como Julia, siente que tiene que demostrar constantemente que está a la altura y, para ello, ser muy exigente consigo misma. Llama a las cosas por su nombre y si algo no le gusta lo dice. Si se le consulta su opinión la da con sinceridad, con valentía y claridad, le duela a quien le duela.

Luis Seisdedos (Juan Ribó)

Capitán del grupo de Relaciones exteriores y Fuentes de la Unidad Central Operativa. Psicólogo de formación, es jefe de fuentes y confidentes de la Unidad Central Operativa. Tiene que lidiar con macarras, narcos, prostitutas, criminales que, por varios motivos, quieren soltar información sobre los suyos. También es el mejor amigo de Sierra. Sus caminos se han cruzado en múltiples casos de secuestros y asesinatos en los que Luis suministra y analiza perfiles.

Lugar y ambiente: Unidad Central de la Guardia Civil en Madrid.

Contenido general: Serie de investigación criminal que descubre la labor de uno de los cuerpos de élite en la lucha contra el crimen, uno de los centros más sofisticados de la investigación policial en España: la Unidad Central Operativa de la Guardia Civil.

DESTINATARIO

Cinta para mayores de 18 años

CONTEXTUALIZACIÓN Y CONVERSACIONES**Unidad Central Operativa - Capítulo 1**

Fecha de emisión: 28 de Mayo de 2009

DURACIÓN del capítulo: 01:10:02

En el interior de una casa acomodada, el capitán Sierra consuela a unos viejos conocidos. Sara, su hija de 20 años, ha vuelto a desaparecer. Hace dos años la adolescente desapareció y Sierra, responsable del caso, la encontró sana y salva viviendo con su novio. Como su huída fue por voluntad propia y la chica era mayor de edad, Sierra no pudo devolverla a su familia. Sin embargo, esta vez la situación parece diferente. Sara llama a sus padres, quiere que la perdonen. Les envía sus cosas en cajas de embalaje y queda con ellos en la estación de tren donde supuestamente se encontrarían. Pero Sara no aparece. ¿Se arrepintió en el último momento? O eso o esta vez Sara sí quería volver a casa pero, contra todo pronóstico, alguien se lo ha impedido. Al abrir una de las cajas Sierra descubre ropa de bebé: Sara tiene una niña y hasta el momento no parece haber rastro de ninguna de las dos.

SECUENCIA 1 (los tres primeros minutos).

Contextualización: Es la escena de hace dos años cuando Sierra todavía no había ascendido y era teniente. Cuando buscaban a Sara porque los padres habían denunciado su desaparición. Dos chicos jóvenes van en un camión: Ella es Sara, morena de pelo largo y gafas de adolescente negras. Él es un chico joven, un poco mayor que ella, que conduce su camión:

- CHICO: *yo contigo me iba hasta el fin del mundo// ¿sabes por qué?// porque te quiero y porque somos libres ↑↑ CARIÑO/ porque somos libres* (min. 00:18). (Entre dos adolescentes, subidos en un camión).
- SARA: *Ay, no, jolines, IDIOTA...* (min 00:30) (Ella se quiere apartar de él, porque él la quiere besar mientras está conduciendo, pero en realidad no está enfadada, solo quiere que se concentre en la carretera).

Mientras, en la carretera les espera una patrulla de la Guardia Civil que les estaba buscando. Primero aparece Sierra (teniente de la Guardia Civil vestido de paisano) quien llega en un coche normal con la sirena de la Guardia Civil en lo alto. Es alto, transmite tranquilidad y tiene unos 50 años. Se dirige hacia Andrún (cabo de la Guardia Civil, vestida también de paisano con un traje de chaqueta). Ella tiene unos 30 años, es alta, guapa, tiene el pelo largo y cuando habla es muy seria y profesional.

- SIERRA: *Hola.* (00:42).

- ANDRÚN: *Mi teniente...* (00: 44) (como saludo porque ella es una subordinada, es inspectora). *El camión sigue su ruta según lo previsto* (da la información)... *Nos han confirmado que Sara está dentro.*

El camión llega al control de la Guardia Civil, quienes bloquean la carretera. Andrade se dirige hacia ellos.

- ANDRÚN: *Apaga el motor!* (01:34). (ella es policía y tiene un carácter fuerte, así que ante el CHICO, actúa con imperativos sin pedir por favor).
 - CHICO: *JODER*, ↑ *pero si no iba ni a ochenta.* (01: 37).
 - ANDRÚN: *Baja del coche y dame las llaves.* (01: 40).
 - SARA: *¿Qué pasa?* ↓ (01: 42)
 - CHICO: = *No hagas caso...* ↓ (casi ni se oye) (0:43)

 - CHICO: *A ver, que pasa...* (01: 51) (bajándose el chico del camión, en tono tranquilizador).
 - ANDRÚN: *LAS MANOS EN EL CAMIÓN.* (01:52). (el chico pone las manos en alto sobre el camión sin oponer resistencia).
- ((...))
- ANDRÚN: *¿Cómo estás, Sara? ¿Todo bien?* (01:57)
 - SARA: *Sí, pero, ¿qué pasa?//¿algo malo?* ↓↓ (02:00)
 - ANDRÚN: *Sierra...* ↓↓ (esta vez lo llama con el apellido y no con el grado de guardia civil, pidiendo confirmación). (2:03)
 - SIERRA: *Ha debido de haber palo.* (resignado) (2:05)
 - CHICO: *SE PUEDE SABER, ¿QUÉ COÑO HE HECHO?* ↑... (02:08)
 - SIERRA: *Secuestrar a una menor.* (2: 10).
 - CHICO: *Pero si está conmigo porque quiere, QUÉ DICE.* ↑... (2: 14).
 - SIERRA: *No te cabrees, y deja que hable ella.* (2:16).
 - CHICO: *Pero si ella dirá lo mismo que he dicho yo.* ↑ (2: 19).
 - ANDRÚN: *TÚ TE CALLAS*↑ (2: 20).
 - SIERRA: *Sara...* (2: 21).
 - SARA: *Sí, sí es verdad...* (2: 22)

EXPRESIÓN DE LA CORTESÍA EN LA PRAXIS CONVERSACIONAL
ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
Registro lingüístico empleado: pronombres, personas verbales, léxico...
<p>En esta primera secuencia, el registro empleado entre el Chico y Sara es muy informal: uso de CARIÑO, IDIOTA (de forma afectuosa). Se da el tuteo.</p> <p>De Andrún a Sierra es más formal, aunque se dé el tuteo, utilizan MI TENIENTE, y el uso del apellido SIERRA, y no del nombre de pila.</p> <p>De Sierra a Andrún el caso es distinto, se nota por el saludo que le hace, donde le dice solamente HOLA.</p> <p>Por la situación en la que se produce el encuentro con Andrún, así como por las formas que utiliza esta, el Chico está incómodo y la forma de defenderse es utilizando un registro menos formal del que debería utilizar hacia la Guardia Civil. Por su parte, Andrún, al tratarse de un chico y no de una persona mayor, le tutea.</p>
Formas convencionalizadas de cortesía: saludos y despedidas, dar el pésame o felicitar a alguien, alabanzas, cumplidos, presentaciones, pedir perdón, ruegos y disculpas
<p>Andrún y Sierra se saludan de forma formal cuando es de forma ascendente: uso de apelativos que se refieren al cuerpo de la Guardia Civil, como MI TENIENTE. De forma descendente, es decir, de un grado más alto a otro más bajo, como hace Sierra a Andrún, simplemente HOLA.</p> <p>Andrún saluda a Sara preguntándole como se encuentra. Resultando una forma cortés de saludo: ¿CÓMO ESTÁS, SARA? ¿TODO BIEN?</p> <p>Sin embargo, Andrún al chico no le saluda (APAGA EL MOTOR!) esto se debe a la situación en la que se produce, ya que en este caso, es un sospechoso de secuestro de menores.</p> <p>Andrún no pide permiso: utiliza imperativos. Cuando el chico baja del camión tranquilamente ella bruscamente le muestra la pistola y le grita: LAS MANOS EN EL CAMIÓN. Lo que introduce tensión en el camionero, y que este pase de decir: A VER, QUÉ PASA... a exigir explicaciones: SE PUEDE SABER ¿QUÉ COÑO HE HECHO? Por lo tanto, no existen las peticiones de permiso.</p>
Actos de habla expresivos: la promesa y la invitación
<p>En esta secuencia no hay promesas ni invitaciones con expresiones convencionales. La única invitación que cabe señalar es la efectuada por Sierra al chico para que deje hablar a Sara: NO TE CABREES Y DEJA QUE HABLE ELLA.</p>

Turnos de palabra
<p>El chico al principio intenta dar la sensación de tranquilidad, pero el tono de Andrún y los imperativos que usa con él le impiden expresarse. Ella es cortante y seca. Quiere dominar la situación. Incluso al final con la excusa de que sea Sara la que se exprese, le dice: TÚ TE CALLAS! La secuencia es rápida por el contexto en el que se produce. Por lo tanto, los turnos de palabra vienen interrumpidos por el chico quien pide explicaciones constantemente y por Andrún, quien le obliga a callarse o a poner las manos en alto.</p>
Cortesía valorizante
<p><u>Directamente</u>, reforzando la imagen del <i>alter</i> con halagos, alabanzas, cumplidos, agradecimientos, incluimos las palabras del chico: YO CONTIGO ME IBA HASTA EL FIN DEL MUNDO, PORQUE TE QUIERO Y PORQUE SOMOS LIBRES, CARIÑO. (Expresión eufórica). Utiliza el apelativo: cariño, en señal de afecto.</p> <p><u>Indirectamente</u>, reforzando la imagen del <i>alter</i> apoyando lo dicho por el mismo a través de colaboraciones con el tema (afirmaciones, proargumentos, intervenciones colaborativas), manifestaciones de acuerdo o ratificaciones, y colaborando en la producción del enunciado del tú. Podemos introducir la intervención de Andrún cuando le grita al chico que se calle, como una forma de apoyo a la intervención de Sierra, para que Sara haga lo que le dice el Teniente. También la chica realiza cortesía valorizante confirmando las palabras del chico cuando le dice a los policías que está con él porque ella quiere.</p>
Estrategias de cortesía positiva: las de índole empática, las denominadas de persuasión coactiva; la repetición empática de las palabras del interlocutor, la referencia pseudoinclusiva y la referencia indirecta;
<p>Con la frase de Sierra: NO TE CABREES Y DEJA QUE HABLE ELLA, el teniente busca la empatía del camionero, a través de su tono de voz conciliador.</p> <p>En cuanto a la persuasión coactiva, el uso de PERO utilizado por el chico, busca en el interlocutor la comprensión e intentan dar una explicación de sus actos.</p> <p>También existe la <u>justificación exhortativa</u>, haciendo que el acto de cortesía sirva para indicar al oyente que su libertad de acción no se ve impedida de forma arbitraria o inútil, como la utilizada por Sierra, cuando le explica al chico que acaba de SECUESTRAR A UNA MENOR. No tiene por qué dar explicaciones, pero lo hace para que se calme y sepa el porqué de su intervención.</p> <p>Por último, Sierra utiliza la expresión: <i>HA DEBIDO DE HABER PALO</i> para atenuar</p>

<p>cortésmente el hecho de haberse equivocado. Al igual que hace Andrún, quien pide explicaciones a Sierra diciendo solo: SIERRA... haciéndole entender que algo no va bien.</p>
<p>Uso de <i>por favor</i></p>
<p>En esta secuencia no existe el uso de <i>por favor</i>, por el contexto en el que se produce.</p>
<p>Los atenuadores: uso de condicional o imperfecto de cortesía y otras estrategias relacionadas con la manipulación del contenido como eufemismos, disfemismos, litotes o ironía</p>
<p>En esta secuencia encontramos estrategias relacionadas con la manipulación del contenido como son llamar Sara IDIOTA a su chico. En este sentido, ella utiliza esta palabra para que se concentre en la carretera y deje de tontear con ella.</p> <p>Otras formas de atenuación las encontramos, en las palabras del chico: SE PUEDE SABER, aunque luego continúa con ¿QUÉ COÑO HE HECHO?, lo que hace que el tono del camionero se eleve y el registro pase del formal a informal.</p>
<p>LA COMUNICACIÓN NO VERBAL</p>
<p>Signos paralingüísticos: tono, timbre, cantidad o intensidad, o tipo de voz, con particular atención al silencio y las interjecciones de cortesía</p>
<p>Andrún usa un tono de voz distante, frío, seco y alto hacia el chico para que se vea el control de la situación y su superioridad.</p> <p>Del chico a los policías utiliza un tono de voz más bajo al principio y luego sube el tono.</p> <p>El tono hacia Sara es distinto, es tranquilizador.</p> <p>En la escena, se produce un silencio en el que Andrún desvía su atención desde el chico, al que deja con las manos en alto, hacia Sara, preocupándose del estado de salud de esta. Sin embargo, no se trata de una interrupción dentro de una conversación y no resulta un ejemplo claro de signo cortés.</p>
<p>Signos quinésicos: los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales</p>
<p>Entre el chico y Sara hay complicidad, están muy contentos y tocan el claxon todo el tiempo, se besan, el chico intenta tocarla todo el tiempo, lo que matiza las palabras enunciadas por ambos al principio del capítulo y ayuda a interpretarlas mejor.</p> <p>Él muestra gestos de preocupación cuando ve a la policía, pero intenta tranquilizar a Sara con un movimiento de la cabeza con el que demuestra que tiene que resolver la situación.</p>

Sierra va casi todo el tiempo con las manos en los bolsillos, inspira tranquilidad.

Andrún se toca mucho el cinturón donde está el arma, signo de agresividad y control de la situación.

Por último, el hecho de poner al camionero con las manos en alto y hacia el camión denota una falta de cortesía hacia este.

Signos proxémicos: el espacio, su estructuración y el uso que de él se hace

La distancia entre los chicos es pequeña. Según Hall, no sería íntima, porque es mayor de 0.50 cm, pero el contexto impide que pueda ser superior, ya que están sentados en un camión, pero se acercan mucho y se tocan a continuación.

Entre Andrún y el jefe la distancia es más grande, por lo que puede ser social (es decir, entre 1.20 y 2.70 cm), lo que hace que su comportamiento lo sea también.

Signos cronémicos: el tiempo, su estructuración y el uso que se hace de él

El uso que se hace del tiempo no incide de forma relevante en la expresión de la cortesía de esta secuencia.

ANEXO V

TEST DE HÁBITOS SOCIALES¹

(Versión española)

A questionnaire about Social Habits

(English Version)

Esta es una encuesta anónima sobre hábitos sociales. Por favor, señale y rellene sus datos personales en los espacios correspondientes.

This is an anonymous questionnaire about social habits. Please mark the correct answers and fill in the blanks with your personal details.

DATOS PERSONALES Y FAMILIARES Personal and Family Details /Data

DP1. Edad: Age

DP2. Sexo: Gender Hombre Male Mujer / Female

DP3. Origen cultural Cultural Origin

Árabe-cristiano Christian-Arab árabe-musulmán Muslem -Arab judío Jew cristiano Christian Otro ¿Cuál? Other? Which?

DP4. Lugar de nacimiento (ciudad, país): Place of birth (city, country)

DP5. Lugar de residencia: Place of residence

DP6. Procedencia de sus padres (ciudad, país): Parents' origin (city, country)

Padre: Father Madre: Mother

DP7. Procedencia de sus abuelos (ciudad, país): Grandparents' origin (city, country)

Paternos: paternal -from father's side Maternos: maternal -from mother's side

¹ En la elaboración del test nos hemos basado en los confeccionados anteriormente por Hernández Flores (2002) y por Contreras (2005).

DP8. Se considera nativo en lengua:

You're considered native in which language?

DP9. Lenguas que ha estudiado y grado de dominio (señale con X): Languages you have studied and degree of mastery

<i>LENGUA</i> <i>LANGUAGE</i>	<i>GRADO DE DOMINIO</i> degree of mastery					
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>
	<i>Elemental</i>	<i>Básico</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Avanzado</i>	<i>Superior</i>	<i>Maestría (nativo)</i>
	<i>Elementary</i>	<i>Basic</i>	<i>Intermediate</i>	<i>Advanced</i>	<i>Superior</i>	<i>Mastery Native</i>

DP10. Lenguas que utiliza cotidianamente: Languages you use daily

Con los amigos:

with your friends

En familia: with your family

DP11. ¿Desde cuándo estudio español? ¿Por qué? Since when have you

Since when have you been studying Spanish ¿Why?

1.ª PARTE. SITUACIONES COMUNICATIVAS

1. PART .COMMUNICATIVE SITUATIONS

Lea las siguientes situaciones y escriba lo que diría **literal** y **exactamente** en cada una. Le ruego que su respuesta sea lo más cercana a lo que habría dicho en una **situación real**, lo más **natural** posible.

Read the following situations and write what it says literally and exactly in each one.

I request your answer to be as close as to what you would say in a real situation, as natural as possible.

1. Le pide a su amiga María, que vive junto a Correos, que le recoja un paquete. Escriba lo que le diría exactamente:

You ask your friend Maria, who lives next to the post office, to pick up a package for you. Write down exactly what you would say:

2. Un buen amigo suyo tiene que comprar muebles para su nueva casa. Usted cree que unos muebles rústicos le quedarían muy bien y quiere aconsejar a su amigo que los compre. Escriba lo que le diría exactamente:

A very good friend of yours has to buy furniture for his new house. You think that rustic furniture would look very nice and want to advise your friend to buy it. Write down exactly what you would say:

3. Su madre va a salir a por el pan y usted aprovecha para encargarle que le compre el periódico. Escriba lo que le diría exactamente:

Your mother will go out to buy bread and you take advantage of the situation and ask her to buy the newspaper. Write exactly what you would say.

4. Tras una cena muy agradable en casa de unos amigos, se dispone a marcharse y a despedirse de ellos. Escriba lo que le diría exactamente:

After a very nice dinner at some friends' house, you're getting ready to leave and say goodbye to them. Write exactly what you would say.

5. Su hermana necesita comprar un coche y a usted el "Renault Clio" le gusta mucho para ella. Decide aconsejarle que se lo compre. Escriba lo que le diría exactamente:

Your sister needs to buy a car and you like "Renault Clio" a lot. You decide to advise her to buy it. Write exactly what you would say.

6. Está tomando café en casa de su amiga Rosa y aprovecha que ella va a la cocina un momento para pedirle que le traiga azúcar. Escriba lo que le diría exactamente:

You are drinking coffee at you friend Rosa's house and you take advantage of the fact that she is going to the kitchen for a moment to ask her to bring some sugar. Write exactly what you would say.

7. A usted se le ha ocurrido organizar una barbacoa este fin de semana y llama a dos buenos amigos suyos para invitarles a que vengan. Escriba lo que le diría exactamente:

You will be organizing a barbecue this weekend and you call two good friends to invite them to come. Write exactly what you would say.

8. Su amigo Paco se ha comprado un traje que a usted le gusta mucho y quiere decírselo. Escriba lo que le diría exactamente:

Your friend Paco has bought a suit that you like very much and you want to tell him that. Write exactly what you would say.

9. Decide organizar este domingo una comida en casa y llama a su familia para que acudan. Escriba lo que le diría exactamente:

You have decided to organize a meal/ dinner at home this Sunday and asked your family to attend. Write exactly what you would say.

2.ª PARTE. SOBRE SU CULTURA Y LA CORTESÍA

ABOUT YOUR CULTURE AND POLITENESS

10. ¿Qué es para usted la cortesía?

What is politeness for you?/ What does politeness mean to you?

11. ¿Puede dar ejemplos reales donde ve usted cortesía?

Can you give examples of where you see politeness?

12. ¿Por qué usa la cortesía? ¿Para qué sirve en su opinión?

Why do you use politeness? In your opinion, what does politeness serve?

13. Entre los miembros de su familia, ¿usa usted la cortesía? Señale su respuesta, por favor:

13. Among the members of your family, are you courteous? Mark your answer, please:

- a) *sí, con todos por igual. Yes, the same with everyone.*
- b) *No, con ninguno. No, to no one.*
- c) *Con algunos, sí; con otros, no. Yes to some; not to others.*

d) *Uso la cortesía con todos, pero con algunos más que con otros. I am polite to everyone but I'm more courteous to some than to others.*

Si su respuesta ha sido la c) o la d), ¿puede usted señalar entre los miembros de la familia con cuáles es usted más cortés?

If your answer was c) or d) can you mark to which members of your family do you use more politeness?

Padre father madre mother hijos sons hermanos brothers cónyuge/novio/a spouse/ groom abuelos grandparents tíos uncles primos cousins sobrinos nephews suegros parents in-laws yernos sons-in-law nueras daughters-in-law

Si es usted cortés con su familia, ¿puede poner algún ejemplo de cómo y cuándo lo es?

If you are polite to your family, can you give an example of how and when you are?

14. Con sus amigos, ¿usa usted la cortesía?

Are you polite to your friends?

Sí No

Si es usted cortés con sus amigos, ¿puede poner algún ejemplo de cómo y cuándo lo es?

If you are courteous to your friends, can you give an example of how and when you are?

3.ª PARTE. ¿CÓMO CONSIDERA AL NATIVO ESPAÑOL?

HOW DO YOU SEE THE NATIVE SPANISH?

15. ¿Cómo podría ser caracterizado el comportamiento del español, en general?

How would you describe Spanish behavior in general?

a) Individualista, más orientado a su privacidad/terreno, es decir, prefiere que no se intervenga en sus asuntos privados.

Individualistic, more oriented to privacy / terrain, prefer not to be intervened in their private affairs

b) Social, más orientado a la comunidad, es decir, prefiere las relaciones sociales o compartir vivencias.

Social, more community-oriented, prefer social relationships and / or share experiences.

c) Otro ¿cuál? Other?What?

Justifique la opción elegida:

Justify your choice.

16. ¿Cómo son los españoles en su modo de comunicarse con los demás?

How are the Spanish in their way of communicating with others?

a) Frontales y directos. Frontal and direct

b) Indirectos y ambiguos. Indirect and ambiguous

c) Otro ¿cuál? Other What/Which?

Justifique la opción elegida:
Justify your choice.

17. ¿Cómo caracterizaría el comportamiento español en las conversaciones cotidianas entre conocidos?

How would you describe the behavior of Spanish in everyday conversations among acquaintances?

- a) Respetuoso ¿Por qué o por qué no? Respectful ¿Why or why not?
 b) Mantiene viva la conversación ¿En qué se nota? Keep the conversation alive?
 How is it seen?
 c) Le gusta entablar conversaciones. ¿Por qué o por qué no? Like to talk. Why or why not?
 d) Otro(s) Other(s)

Justifique la opción elegida y explique en qué se nota ese comportamiento:
Justify your choice and explain how that behavior is seen.

18. ¿Los españoles respetan los turnos de habla en las conversaciones cotidianas con conocidos o amigos?

Do the Spanish respect taking turns in speaking in everyday conversations with colleagues and / or friends?

- Sí No

Justifique la opción elegida:
Justify your choice.

19. ¿Los españoles interrumpen una conversación?

Do the Spanish interrupt a conversation?

- Sí No

20. ¿Qué opina usted de las interrupciones?

What do you think about interruptions?

21. ¿Cómo son las conversaciones entre vecinos/conocidos? Indique cómo se manifiesta esta relación interaccional.

How are the conversations between neighbors / acquaintances? Indicate how they manifest themselves in an interactional relationship.

- a) Personal e informal. Personal and informal.
 b) Impersonal y formal. Impersonal and formal
 d) Otro(s) Other(s)

Justifique la opción elegida:
Justify your choice.

22. ¿Caracterizaría usted al español como una persona cortés?

Do you describe the Spanish as polite people?

Sí No Yes No

Justifique la opción elegida:
Justify your choice.

23. ¿Piensa que los españoles son más o menos corteses que las personas de otras culturas?

Do you think that the Spanish are more or less polite than people in other cultures?

Sí No

¿Qué culturas y por qué?
Which cultures and why?

GRACIAS por su atención y su tiempo.
Thanks for your effort and time.

ANEXO VI

NIVELES ASIGNADOS POR EL MCER PARA LAS LENGUAS¹

Niveles comunes de referencia. Escala global

USUARIO COMPETENTE	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>

¹ Cuadro 1. “Niveles comunes de referencia: escala global”, extraído del texto: Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el grupo Anaya. Recuperado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm

USUARIO INDIPENDIENTE	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
USUARIO BÁSICO	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

ANEXO VII

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO

Esta es una encuesta anónima. Por favor, señale y rellene sus datos personales en los espacios correspondientes.

DATOS PERSONALES

DP1. Edad:

DP2. Sexo:

Hombre Mujer

DP3. Nivel de español:

grupo 1 grupo 2

A continuación, responda a las preguntas rodeando con un círculo de la forma más sincera posible. Califique siguiendo la siguiente escala:

1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. Con frecuencia; 4. Casi siempre; 5. Siempre.

1.ª PARTE. COMO ESTUDIANTE YO...

1. Me he comprometido con el trabajo.

Puntuación: 1 2 3 4 5

2. Mi actitud hacia las actividades ha sido buena.

Puntuación: 1 2 3 4 5

3. Me he esforzado en superar mis dificultades.

Puntuación: 1 2 3 4 5

4. He aprovechado las clases para aclarar dudas.

Puntuación: 1 2 3 4 5

5. He sido exigente conmigo/a mismo/a.

Puntuación: 1 2 3 4 5

6. Me siento satisfecho con el trabajo realizado.

Puntuación: 1 2 3 4 5

7. He cumplido con mis tareas.

Puntuación: 1 2 3 4 5

8. He asistido regularmente a clase.

Puntuación: 1 2 3 4 5

2.ª PARTE. EVALUACIÓN DE MI PROCESO

9. Me he quedado con la siguiente duda o problema...

10. Me gustaría seguir trabajando con...

11. La calidad de mi trabajo ha sido:

- 100-90
de excelente nivel, cumplí siempre y a tiempo con lo solicitado.
- 90-80
de muy buen nivel, cumplí generalmente y a tiempo con lo solicitado.
- 80-70
de buen nivel, cumplí en ocasiones y a tiempo con lo solicitado.
- 70-60
de un nivel suficiente, cumplí en ocasiones y tuve problemas con el tiempo.
- 60-50
de un nivel suficiente, cumplí en ocasiones y dando el mínimo de mi capacidad.
- 50-40
deficiente, no cumplí con lo solicitado.

12. Mi interés por las actividades ha sido: (del 1 al 5)

Puntuación: 1 (poco o nulo interés); 2 (lo suficiente para hacer las actividades); 3 (un interés medio, como otra actividad); 4 (bastante interés); 5 (mucho interés).

Gracias por su colaboración.

ANEXO VIII

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta es una encuesta anónima. Por favor, señale y rellene sus datos personales en los espacios correspondientes.

DATOS PERSONALES

DP1. Edad:

DP2. Sexo: Hombre Mujer

DP3. Nivel de español: grupo 1 grupo 2

A continuación, responda a las preguntas de la forma más sincera posible.

1.ª PARTE. VALORACIÓN DE LA DIDÁCTICA

1. Organización de las clases y las tareas.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

2. Interés por el tema.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

3. Tiempo dedicado a las actividades.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

4. El número de actividades.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

5. La calidad de las actividades.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

6. Sirvió para que conociera aspectos nuevos.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

7. Valore las actividades individuales.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

8. Valore las actividades en parejas.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

9. Valore las actividades en grupos.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

10. Se trabaja el aspecto comunicativo de la lengua.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

2.ª PARTE. VALORACIÓN DE LA PROFESORA

11. La exposición de los conceptos ha sido clara.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

12. Ha fomentado la participación de los alumnos.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

13. Ha tenido en cuenta los diferentes niveles comunicativos dentro de la clase.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

14. Ha servido de estímulo para que los alumnos se interesen por las clases.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

15. Ha hecho que los alumnos reflexionen sobre aspectos relacionados con la propia cultura.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

16. Ha ayudado a los alumnos para que usen estrategias de comunicación en la lengua oral.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

3.ª PARTE. VALORACIÓN DEL MATERIAL

17. Las series seleccionadas eran adecuadas a su nivel de conocimiento de la lengua, o a sus gustos y preferencias.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

18. Le ha gustado trabajar con series de televisión.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

19. La serie que menos le ha gustado.

Herederos

Pelotas

Los misterios de Laura

Unidad Central Operativa

Gran Reserva

20. Trabajar con series ha sido motivador.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

21. ¿De cuál de estas series le gustaría ver la temporada completa?

Herederos

Pelotas

Los misterios de Laura

Unidad Central Operativa

Gran Reserva

4.ª PARTE. OTRAS CONSIDERACIONES

22. Ahora conoce mejor la cultura hispana.

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

¿En qué sentido?

23. Después de lo estudiado, ¿cree que le va a ser útil en un contexto real?

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

24. ¿Piensa que le va a ayudar a evitar el fallo pragmático?

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

25. ¿Le ha hecho interesarse más por la cultura española?

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

26. ¿Ha cambiado su concepto sobre la cortesía en España?

Sí No

¿Puede justificar su respuesta?

27. ¿Le ha parecido novedoso trabajar con la cortesía?

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

28. En su opinión, ¿piensa que sirve para su futuro profesional o académico estudiar la cortesía?

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

¿Puede justificar su respuesta?

29. ¿Incluiría la cortesía tal y como se ha visto en los materiales didácticos?

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

30. ¿Piensa tener en cuenta lo que ha estudiado cuando hable español?

Muy de acuerdo

Bastante de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

Prácticamente en desacuerdo

¿Por qué?

31. ¿Tiene alguna sugerencia?

Gracias por su colaboración.

ANEXO IX

FICHA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO

Objetivos del estudio

-
1. Verificar la existencia de “secuencias de cortesía” en las series de televisión española descargables por completo en Internet.
 2. A partir de las secuencias analizadas con anterioridad, crear un material didáctico con el que trabajar el fenómeno de la cortesía en las clases de ELE.
 3. Llevarlo a la práctica y comprobar cuál es la actitud del alumnado con respecto a la propuesta didáctica realizada

Ámbito geográfico

-
- A. España (RADIO TELEVISIÓN ESPAÑOLA, RTVE).¹
 - B. Israel (Hebrew University de Jerusalén).

¹ Para aportar claridad a la ficha, se ha diferenciado con los subapartados A y B, cada una de las partes de la tesis. La parte A se corresponde con el análisis de las series de televisión y la parte B con la investigación-acción en el aula de ELE.

Ámbito poblacional

.....

- A. Series de Radio y Televisión Española (RTVE) en Internet.
- B. Alumnos de los cursos de conversación de español (principiantes y avanzados) que ofrece el Departamento de Lenguas Romances y Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Humanidades de la Hebrew University de Jerusalén (Israel).

Método de selección de la muestra

.....

- A. Muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. Las series se han seleccionado por criterio de actualidad, descargables y que tuvieran temática diversa.
- B. Muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia.

Muestra

.....

- A. Cinco series de televisión (capítulos y secuencias): “Unidad Central Operativa”, “Herederos”, “Los misterios de Laura”, “Pelotas”, “Gran reserva”.
- B. 23 alumnos divididos en dos grupos: principiantes (12 alumnos con nivel A1-A2 del MCER) y avanzados (11 alumnos con nivel B1-B2).

Tipo de investigación

.....

- A. Estudio descriptivo y observacional, con metodología mixta cualitativa y cuantitativa, predominando la primera.
- B. Metodología cualitativa fundamentalmente: investigación-acción.

Variables del estudio

.....

- A. Se divide en elementos lingüísticos: el registro; las formas convencionalizadas de cortesía; los actos de habla expresivos (promesa e invitación); los turnos de palabra; la cortesía valorizante; las estrategias de cortesía positiva; el uso de por favor, el uso de atenuadores. Y elementos no lingüísticos: Signos paralingüísticos, quinésicos, proxémicos y cronémicos.
- B. En la investigación-acción las variables anteriores, a modo de categorías de trabajo en 15 bloques de actividades.

Instrumentos de recogida de datos

.....

A. Ficha de registro de observación de las series

- Autora: la misma investigadora, autora de esta tesis, sirviéndose como soporte del modelo de transcripción del grupo Val. Es. Co.
- Proporciona toda la información necesaria para contextualizar una “secuencia de cortesía”.
- Consta de varias partes como identificación de la serie, descripción, destinatario, contextualización y conversaciones, expresiones de la cortesía en la praxis conversacional (elementos lingüísticos y comunicación no verbal).

B. Test de hábitos sociales

- Autora: la misma investigadora, sobre la base de los test de Hernández Flores (2002) y Contreras (2005).

- Da cuenta de la expresión de la (des)cortesía en su propio idioma y ofrece una visión sobre el concepto de la cortesía de los participantes y cómo se manifiesta el fenómeno, así como qué opinan del nativo español.
- Consta de tres partes: situaciones comunicativas, sobre su cultura y la cortesía, y cómo consideran al nativo español, además de una batería de preguntas sobre datos personales que precede el cuestionario.

Diario de la profesora y grabaciones de audio

- Autoras: la misma investigadora, autora de esta tesis.
- El diario del profesor aporta una serie de informaciones relacionadas con las dinámicas de grupo, problemáticas, impresiones o incidencias a lo largo de la puesta en práctica de la experiencia. Mientras que las grabaciones de audio presentan muestras de conversaciones reales en clase, proporcionando directamente las opiniones o la forma de expresarse del alumnado.
- Consta de 15 apartados, es decir, uno por cada una de las unidades didácticas.

Cuestionario de autoevaluación

- Autor: la misma investigadora, autora de esta tesis.
- Fue diseñado para que los alumnos se cuestionaran a sí mismos sobre su proceso de aprendizaje, y su comportamiento y actitud hacia la propuesta didáctica.
- Está constituido por 2 partes: “como estudiante yo...” y “evaluación de mi proceso”, además de los datos personales.

Cuestionario de la evaluación de la propuesta didáctica

- Autora: la investigadora, autora de esta tesis.

- Fue diseñado para que los alumnos dieran su propia opinión y sus impresiones sobre la experiencia didáctica, además de que aportaran posibles mejoras o sugerencias.
- Está formado por 31 ítems estructurados en 4 partes, las cuales ofrecen información sobre: la valoración de la didáctica, la profesora, el material, y otras consideraciones, además de los datos personales.

Aplicación de los instrumentos

.....

Fechas de aplicación

- A. Diciembre 2012 y febrero 2013.
- B. Meses de mayo y junio de 2013.

Procedimiento de aplicación

- A. Primero se procedió al visionado de los cinco primeros capítulos y después se eligieron dos capítulos de cada uno de ellos. A partir de ahí se procedió a cumplimentar la ficha de observación a través de la transcripción de las “tú” “tú” “secuencias de cortesía”.
- B. La puesta en práctica se desarrolló una vez a la semana durante dos meses con la duración de una hora y media con cada uno de los grupos.

Análisis de datos

.....

- A. Se han empleado tanto métodos cuantitativos como cualitativos, el primero de ellos para determinar la cantidad de cortesía que existe en cada capítulo (estadística descriptiva), en cada una de las series y en total, para determinar después la existencia de cortesía; mientras que en el segundo se procedió a la categorización de los rasgos de cortesía comunicativa que existe en las series. Se recurrió a las

dimensiones sociopragmática y la pragmalingüística para el análisis cualitativo; así como al programa *Microsoft Excel* para el análisis cuantitativo.

- B. Igualmente se ha empleado una metodología mixta. Se ha utilizado el método cualitativo a partir de la categorización anterior con la observación indirecta como técnica de recogida de datos para el diario, apoyándose en la experiencia sociopragmática propia y como profesora de la investigación. Por otro lado, se ha recurrido al programa *Excel* para el análisis de los datos que proporcionaron los otros instrumentos.

ANEXO X. GLOSARIO

Acto anticortés. Llamado así por Zimmerman (2005), este tipo de acto “puede parecer a primera vista como acto descortés debido al tono grosero de sus enunciados, pero curiosamente, su función no es resaltar una imagen negativa en el interlocutor, sino más bien resaltar la imagen positiva y reforzar los lazos de amistad e identidad entre los participantes”, según Hernández (2014, p. 27).

Acto comunicativo. Se trata de la unidad de interacción entre emisor y receptor en la que intercambian contenidos tanto a nivel cognitivo, como afectivo y sociocultural, a través de un código específico y en un contexto particular. Es decir, los elementos básicos que lo constituyen son el emisor, el destinatario, la situación y el enunciado, pero tan importantes como ellos son las relaciones que se establecen entre estos elementos, como pueden ser la intención del emisor y la distancia social entre emisor y receptor.

Acto cortés. Es aquel que busca reforzar la imagen positiva del interlocutor.

Acto de discurso. Se trata del acto de habla en situaciones comunicativas concretas.

Acto de habla. Término acuñado por Austin (1962). Un acto de habla se crea cuando un hablante dirige un enunciado a un oyente en un contexto determinado, por lo que es la unidad básica de la comunicación lingüística, propia de la pragmática (Martín Peris, 2008). En la denominación de acto de habla se pone el énfasis en una propiedad esencial de la comunicación: comunicarse es una forma de actividad y, por tanto, cada enunciado realiza un tipo particular de acción.

Acto descortés. Los actos descorteses son, en esencia, “contrarios a los actos descritos en la teoría de la cortesía: no quieren evitar la amenaza potencial de ciertos actos de habla, no quieren decir algo positivo sobre el interlocutor sino, al contrario, algo negativo” (Zimmermann 2005, p. 248). Con los actos descorteses se busca

la ofensa y la desvalorización para resaltar la imagen negativa del interlocutor, y vienen utilizados sobre todo en situaciones de conflicto y tensión.

Acto ilocutivo. De acuerdo con Austin (1962), el “acto ilocutivo” se da en la medida en que la enunciación constituye, por sí misma, cierto acto, entendido como transformación de las relaciones entre los interlocutores o con los referentes.

Actos indirectos. Son aquellas frases en las que el aspecto locutivo e ilocutivo no coinciden, por lo tanto la finalidad de la oración es distinta a lo que se expresa directamente

Adecuación pragmática. Como miembros de un grupo, sabemos perfectamente que lo que hay que decir no necesariamente coincide con lo que queremos decir, es decir, acomodamos los enunciados según su utilidad en una determinada interacción comunicativa. Por tanto, las expresiones lingüísticas se deben estudiar en su contexto de utilización.

Aliyá o Aliá (En hebreo: עלייה, “*ascenso*”), en plural *aliyot*. Es el término utilizado para llamar a la inmigración judía a la Tierra de Israel. Para más información puede consultar la Enciclopedia del Judaísmo on line: <http://www.answers.com/topic/aliyah>.

Al-Quds University (Arabic: جامعة القدس). Es una universidad Palestina con campus en Jerusalem, Abu Dis, y Al-Bireh. Fue fundada en 1984, pero oficialmente no fue constituida hasta que en 1993 el rector Mohammed Nusseibeh, también rector del Colegio de Ciencias y Tecnología anunció su formación. Para más información se puede consultar su página web: <http://www.alquds.edu/ar/>.

Argot. Se trata de una jerga o el lenguaje especial entre las personas del mismo oficio o actividad (RAE, 2012).

Ashkenasita. En el diccionario de la RAE (2012) se encuentra con el término **asquenazí**, adjetivo que sirve para denominar a los judíos oriundos de Europa central y oriental.

Atenuante. Para Briz (2005) es una estrategia o un recurso que busca la aceptación del oyente y que le sirve al interlocutor para que la negociación comunicativa llegue a buen fin. Se trata de una operación lingüística estratégica de minimización de lo dicho y del punto de vista, así pues, vinculada a la actividad argumentativa y de negociación del acuerdo, que es el fin último de toda conversación.

B. A. o *Bachelor's degree*. Siglas en inglés con las que se denominan las diplomaturas o las licenciaturas, es decir, los estudios de grado en la Universidad.

Background. Denominado *trasfondo*, según Searle (1979). Se trata de un contexto pre-intencional, es decir, aquellas suposiciones tan fundamentales que generalmente no tenemos presentes en nuestras creencias, deseos o temores más intencionales, pero que gracias al “saber hacer” que constituyen permiten estos estados mentales intencionales. Se puede distinguir entre el trasfondo *profundo*, es decir, el común a todas las culturas, y *las prácticas culturales locales*, las cuales compartimos solamente con nuestro entorno más próximo.

Bagaje cultural. De forma metafórica es el conjunto de conocimientos o noticias de que dispone una persona.

Categorías de afiliación y autonomía. Se trata de dos formas de interpretar la imagen social española trazadas por Bravo (1999). Por un lado, la *afiliación* es el deseo de imagen que permite identificarse con el grupo, verse y ser visto por los demás en relación con el grupo. Mientras que la *autonomía* viene representada con lo contrario, es decir, con el deseo de una imagen propia, sentirse de algún modo único y preservar su propia personalidad.

Code-switching. También *alternancia de códigos*. Se trata de un fenómeno en el que el hablante alterna más de un idioma en el discurso, por tanto, propio de personas bilingües. No debe confundirse con *code mixing*, o mezcla de códigos, que implica deficiencias lingüísticas en aquellas personas semilingües.

Competencia comunicativa. Capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Martín Peris, 2008).

Competencia pragmática. Capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se establecen entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (Martín Peris, 2008).

Comunicación intercultural. Aquella comunicación entre miembros de diferentes orígenes culturales que implica el contraste de los valores propios y ajenos, a través de un proceso de autodescubrimiento, sin caer en valoraciones negativas y fomentando la empatía y el diálogo.

Conocimiento metacognitivo. Conocimiento que poseemos sobre qué sabemos y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Conocimientos socioculturales. Son los referidos a las características distintivas de una sociedad concreta y de su cultura, que pueden ser: de vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias o actitudes respecto a diferentes factores, lenguaje corporal, convenciones sociales o comportamiento ritual.

Contexto situacional. Un momento y situación determinados, analizados de forma dinámica dependiendo de la interacción y dentro de una comunidad que comparte una base sociocultural común.

Contexto sociocultural. A la hora de analizar una conversación, se trata de todo lo relativo a normas sociales, convenciones y configuraciones de roles vigentes en el grupo sociocultural en cuestión.

Contrato conversacional. Definido por Fraser y Nolen (1981), engloba los derechos y obligaciones que los interlocutores asumen, al menos inicialmente, sobre lo que cada uno de ellos espera de los demás. Se va renegociando a lo largo de la conversación, según la comprensión que estos tengan de la propia situación comunicativa.

Contrato de situación. Introducido por Charaudeau (2004), se refiere al conjunto de condiciones que determinan el acto de comunicación. En este caso serían la situación, las estrategias discursivas y los procedimientos.

Conversación. Es un tipo de discurso que se caracteriza por ser oral, dialogal, inmediato, dinámico y cooperativo, según los integrantes del Grupo Val.Es.Co. (Briz, 2002).

Cortesía. Según la RAE (2012) se trata de “demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona”. Sin embargo, resulta mucho más complejo. Se pueden delimitar diferentes conceptos

relacionados. Para Kerbrat-Orecchioni (2004), se puede decir de la utilización de un marcador de cortesía más o menos esperado en el contexto.

Cortesía codificada. Garrido Rodríguez (2006) menciona a Briz (2004, p. 91) para delimitar los diferentes conceptos de cortesía, este autor define la codificada como “prospectiva, sujeta a convención y, por ello, a patrones de conducta y comportamiento social apropiados”.

Cortesía comunicativa. Es complementaria a la cortesía lingüística, ya que da cuenta de todo aquello que, “sin necesidad de tener características distintivas, también constituye un recurso expresivo que integra uno y el mismo sistema de codificación”, según Bravo (2004a, p. 6). Es decir, incluye los factores no verbales.

Cortesía conversacional. Siguiendo a Bravo (2004a, p. 6), “hace referencia a que la interacción modelo en la cual se aplica este tipo de cortesía es en forma mínima un diálogo entre personas físicamente presentes que mantienen una relación idealmente simétrica en cuanto a sus derechos a participar en el intercambio de contribuciones comunicativas”.

Cortesía estratégica. También acuñada como **cortesía volitiva**, es aquella que, para Bravo (2004a, p. 6), depende de las elecciones libres del/la hablante en el contexto de la situación de habla en la que se producen.

Cortesía interpretada. Recurriendo a Briz (2004, p. 91) alude a ella como “retrospectiva, estrictamente estrategia lingüística interaccional, evaluable contexto a contexto, a cada momento, según qué filtros estén activados o desactivados, según la jerarquía de los mismos y, en fin, de acuerdo con las expectativas de unos y otros, de los inicios y, sobre todo, de las reacciones que forman la conversación”.

Cortesía lingüística. Explicada por Bravo (2004a) como la cortesía que da cuenta de las proposiciones expresadas mediante recursos de la lengua en los niveles fónicos, léxicos y réticos.

Cortesía negativa. Es la que intenta evitar un acto amenazador (FTA) o intenta suavizarlo mediante algún procedimiento.

- Cortesía positiva.** Según Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 49), es la que se produce al realizar algún acto “agradador” (FFA o actos halagadores de la imagen), preferentemente reforzada.
- Cortesía ritual o normativa.** Aquella cuyas expresiones comunicativas están altamente convencionalizadas o ritualizadas, según Bravo (2004a) y, por lo tanto, tienen un carácter fijo en la lengua.
- Cortesía valorizante.** También llamada **valorizadora**, se trata de la cortesía en la que predominan los actos de habla dirigidos al refuerzo de las relaciones sociales entre los interlocutores. Un ejemplo de esto serían las invitaciones, estudiadas por Barros García (2011).
- Cortesiología.** Este término alude a la corriente de investigaciones dedicadas al estudio de los fenómenos corteses y descorteses, utilizada sobre todo por Barros (2008) y Albelda y Barros (2013).
- Co-texto.** Se utiliza en lingüística para aludir a los enunciados que rodean al fenómeno sobre el que cae el foco de atención.
- Deíxis.** Designa la referencia en la comunicación, es decir, por medio de unidades gramaticales de la lengua, señala o indica elementos del contexto de la comunicación. Este tipo de señalización es frecuente en las conversaciones cara a cara, según el diccionario del Centro Virtual Cervantes (Martín Peris, 2008). Algunas expresiones lingüísticas deícticas son del tipo *yo, aquí, ahora...* En la pragmática, existe también la **deíxis social**, que refleja o establece la relación social entre los participantes en la comunicación.
- (Des)cortesía.** Término que viene utilizado por varios estudiosos (sobre todo del grupo EDICE) para aglutinar en una sola palabra los conceptos de cortesía y descortesía.
- Diáspora.** Este término se emplea para referirse al exilio judío fuera de la Tierra de Israel y su posterior esparcimiento por el mundo.
- Discurso.** Es la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación.
- Disfemismo.** Modo de decir que consiste en nombrar una realidad con una expresión peyorativa o con intención de rebajarla de categoría. Representa lo contrario del eufemismo (RAE, 2001).

Efecto social. Definido por Bravo (1998) como las consecuencias positivas y/o negativas que una determinada actividad comunicativa pueda tener sobre el clima social imperante en la situación en el momento de su ocurrencia.

Emic/etic. La distinción *emic/etic* fue acuñada por el lingüista Pike (1967) y se usa en el campo de las ciencias sociales para referirse a dos tipos diferentes de descripción relacionadas con la conducta y la interpretación de los agentes involucrados. Normalmente *emic* se refiere al punto de vista del nativo y *etic* al del extranjero u observador.

Entorno cognitivo. Acuñado por Sperber y Wilson (1986) está formado por los hechos mentales que le son manifiestos al interlocutor, es decir, por los hechos que se pueden representar en la mente y cuya representación viene aceptada como verdadera o probablemente verdadera.

Etnolecto. Características del habla en comunidades definidas por su pertenencia sociocultural.

Eufemismo. Manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante.

Face. Concepto tomado de Goffman (1967), quien crea este término como representación metafórica del hablante ante un público, es decir, como mecanismo de defensa, se trata de la imagen social o autoimagen que la persona desea presentar ante los otros en la interacción.

Falasha. También llamado *Beta Israel*, es un término que puede considerarse peyorativo porque significa extranjero en amárico y se utiliza para denominar a los inmigrantes judíos que vienen de Etiopía.

Falsos amigos (léxicos). Fenómeno lingüístico habitual en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua por el que el aprendiz establece conexiones léxicas erróneas entre su lengua materna y la lengua meta por la semejanza de las palabras.

FFAs (*Face flattering acts*). En la terminología española son los actos halagadores de la imagen social.

FTAs (*Face threatening acts*). En la terminología española son los actos amenazadores de la imagen social.

Fundamento compartido. Voz acuñada por Clark (1996) para referirse a las destrezas o suposiciones que se comparten solo con ciertas personas y no con otras.

Generalización. Término usado por Littlewood (1984) en el ámbito que nos ocupa, para explicar la acción utilizada por el alumno de lengua extranjera en el que utiliza su experiencia previa con la lengua materna para organizar el idioma que está estudiando en ese momento, por ejemplo, interpretando el significado de una palabra nueva de la lengua extranjera si el origen de la palabra es el mismo en su lengua materna.

Hipótesis sociocultural. Las expectativas y conocimientos compartidos por una sociedad acerca de cómo debe desarrollarse la interacción y el trato interpersonal.

Identidad personal. El conjunto de cualidades que describen al individuo.

Identidad social. Las percepciones relativamente estables acerca de quiénes somos, en relación con los demás y con los sistemas sociales.

Ideoma cortés. El conjunto de símbolos o significados que vienen asociados a la imagen cortés en cada cultura o grupo social.

Imagen social negativa. Se refiere al deseo de actuar con libertad, sin verse coartado o limitado por la actuación de los demás.

Imagen social positiva. El deseo de ser aceptado y que los otros interlocutores aprueben o valoren sus actos y aspiraciones.

Imagen sociocultural. Aportado por Schrader-Kniffki (2003) para definir la imagen colectiva que un grupo de hablantes presenta de sí mismo.

Imaginario sociales. Mencionados por Charaudeau (2012), se trata de los conceptos o imágenes compartidas por un determinado grupo

Implicatura conversacional. Concepto aportado por Grice (1975), a través del cual hace referencia a la necesidad de una interpretación especial de los enunciados, ya que estos, por diversas razones, no siempre se sirven de las máximas conversacionales. Los hablantes llegan a una serie de conclusiones a partir de lo dicho por medio de un proceso inferencial.

Implicatura no convencional. También denominadas **implicaturas conversacionales**, según el diccionario del Centro Virtual Cervantes (Martín Peris, 2008). Son aquellas que, a diferencia de las convencionales, las cuales derivan directamente de los significados de las palabras, se generan por la intervención de principios conversacionales, por lo tanto, teniendo en cuenta factores contextuales o

situacionales, es decir, son aquellas que se producen en la práctica conversacional y que solo con la semántica sería difícil de comprender el significado que intentan transmitir. Son el principal objeto de estudio de los seguidores de Grice (1975), dado que a estos estudiosos les interesa especialmente un tipo de situaciones en las que se viola o se transgrede una máxima del principio de cooperación, pero no por ello se deja de cooperar.

Índice de audiencia o *rating*. Cifra que indica el porcentaje de hogares o espectadores con la televisión encendida en un canal, programa, día y hora específicos respecto al total (encendidos y apagados).

Índices de contextualización. Propuestos por Gumperz (1982) para denominar los distintos elementos lingüísticos o no lingüísticos que sirven para construir el contexto en una situación determinada y que influyen en cómo se comprende el mensaje, además, son necesarios para que los hablantes interpreten adecuadamente el discurso y actúen en consecuencia. Algunos de ellos son la prosodia, los elementos paralingüísticos, la elección del código y la de las forma léxica o de ciertas fórmulas.

Inferencia. Deducción de una cosa a partir de otra; a través del saber compartido entre hablantes de una misma comunidad cultural.

Input. VanPatten (1996) lo define como lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos, podemos considerarla como toda aquella información a la que accede un aprendiz de lenguas.

Interacción. “Cualquier acción conjunta, ya sea conflictiva, ya cooperativa, en la que se ponen en relación dos o más actores”, según Vion (1992, p. 17).

Interlengua. Concepto propuesto por Selinker (1969, 1972) como el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera (individual y propio de cada uno) en cada una de las etapas de su proceso de adquisición de esta nueva lengua.

Intermediarios culturales. Sería el grado que según Byram y Zárte (1997) debería alcanzar un alumno de ELE para que sea competente lingüísticamente.

Intifada. Del árabe انتفاضة, agitación o levantamiento, es el nombre popular de dos rebeliones de los palestinos de Cisjordania y la Franja de Gaza contra Israel.

Lehaim. Es el equivalente en hebreo al “¡Salud!” que se utiliza en el brindis español y literalmente se traduce con “por la vida” o “a la vida”.

Lengua extranjera (LE). Es aquella que se aprende fuera del entorno del hablante.

Lengua frecuente. Lengua que se usa de forma habitual en las relaciones comunicativas. Hay ocasiones en que no coincide con la lengua materna o familiar.

Lengua ladina o sefardí. El judeoespañol (djudeo-espanyol, איספאניול-ג'ודיאן), ladino o *djudezmo* [dʒu'dezmo] es el idioma hablado por las comunidades judías o descendientes de judíos que vivieron en la Península Ibérica hasta 1492, llamados “sefardíes”.

Lengua materna. En nuestro estudio entendemos por lengua materna la primera que una persona aprende en casa, que a veces sigue siendo la más fuerte en términos de competencia y función.

Lengua minoritaria. Lengua utilizada por una minoría en un entorno social concreto.

Lengua primera (L1). Esta expresión tiene diferentes usos: bien para referirse a la lengua materna o primera adquirida en la infancia, bien para aludir a la más usada, bien para señalar la dominante de un hablante.

Lengua segunda (L2). Expresión ambigua como la de L1, puede ser una lengua más débil que la L1, una lengua aprendida en el entorno del hablante, señalar la cronología de la adquisición, o la lengua menos empleada. De igual forma puede haber L3, L4... en caso de plurilingüismo. En este estudio la consideramos como la lengua de comunicación empleada por hablantes que tienen una lengua materna diferente, como por ejemplo el inglés en la mayoría de los casos de esta tesis.

Lingüística etnológica o etnolingüística. Estudia la relación entre los medios de expresión lingüísticos y las normas culturales que regulan el comportamiento social de los hablantes, es decir, tanto socioculturales como pragmalingüísticos, ya que se tienen en cuenta factores de índole cultural, aquellos inherentes a una comunidad social y, por último, los que forman parte de determinados actos de habla.

Marcos de referencia o frames. Especie de marcos metacomunicativos que clasifican la situación de habla y el papel de los participantes, generando expectativas y

presuposiciones sin las cuales sería imposible el trabajo de producir e interpretar lenguaje.

Material semiauténtico. Es un material simplificado con formato de material auténtico o presentado en un formato que permita a los estudiantes escuchar fragmentos orales acompañados del texto escrito según sus necesidades y su nivel de competencia. En esta tesis se ha considerado la disquisición de Chaume (2001), tomada también por Talaván (2012), en la que asegura que los documentos audiovisuales que siguen un guión, como son las series, son materiales semiauténticos, dado que respetan una oralidad prefijada y no espontánea sino que se trata del recitado de un discurso escrito anterior.

Máxima conversacional. Las máximas conversacionales fueron mencionadas por Grice (1975) para explicar la conducta cooperativa que rige la comunicación humana. Se trata de cuatro máximas o categorías (de verdad, de información, de relevancia y de claridad) que describen cómo ha de ser lo que se dice en una conversación para que sea más precisa y menos ambigua.

Mentira piadosa. Según la definición encontrada en la web www.definicionabc.com, es una afirmación falsa dicha con buena intención con el objetivo de no hacerle sufrir por un motivo determinado. Se intenta, por tanto, causar el menor daño posible, intentando hacer más asimilable una verdad. Suele ser utilizada simplemente para evitar fricciones innecesarias, secuelas o actitudes que pueden ser desagradables para alguien. Ya Platón trataba de la *mentira noble* en su obra *La República* como aquella que empleaban los gobernantes para mantener la armonía social en los pueblos.

Mochilero. Según Wikipedia, es el término con que se denomina a una persona que viaja con su mochila a cuestas, y recorre el camino o resuelve los problemas de su viaje de manera independiente, en vez de optar por tours o agencias que lo hagan por él. Por lo general, el viaje de un mochilero es de duración prolongada (no siendo esta una regla), pudiendo ser de días o semanas, pasando por varios meses e incluso años. Sus motivaciones son variadas; sin embargo todos tienen en común el deseo de conocer lugares y gente de una manera diferente, escapando de los “*tours organizados*” y lugares o destinos muy “turísticos”. Este turismo alternativo y económico y de mínimo gasto (característica principal)

popularmente se conoce en ciertos lugares, (por ejemplo, en España) como turismo de alpargata, y es realizado sobre todo por jóvenes y estudiantes.

Olim. Palabra para referirse a inmigrante (en masculino plural) en hebreo.

Pareja adyacente. Son las que reflejan la estructura canónica del diálogo, con estructuras simétricas o asimétricas. El diccionario del Centro Virtual Cervantes (Martín Peris, 2008) prefiere denominarlo **par adyacente**, el cual está formado por dos turnos conversacionales consecutivos que se caracterizan porque la presencia de la primera parte (el primer turno) hace que se espere a continuación una segunda parte determinada. Por lo tanto, el par adyacente, como concluye el diccionario, es la pareja mínima de la conversación.

Parrilla de programación. Se trata de la disposición en el tiempo de los programas de un canal de televisión o cadena de radio. Se suelen organizar semanalmente. En ella se indica el horario de comienzo y fin de cada programa a lo largo del día.

Perroflauta. El término de “perroflauta”, según se encuentra reflejado en internet en la página de Manuales (<http://www.manuales.com/manual-de/que-singnifica-y-cuando-se-usa-la-palabara-perroflauta>) viene utilizado para músicos ambulantes callejeros, con perros, rastas y trenzas en el pelo, aspecto descuidado y poco aseado. También se suele usar para describir el aspecto de tribus urbanas como los Hippies, los Punkies o Heavies. De hecho, los llamados perroflautas pueden verse como el modelo hippy en su acepción más moderna. Suele utilizarse para denominar a las personas, sobre todo jóvenes, amantes de la naturaleza y todo lo que vive en ella, antisistemas, que realizan malabares con mazas, de fuego o tocan instrumentos (la flauta) por la calle para sacar dinero, se acompañan de perros callejeros y consumen cerveza o mezcla de vino con refresco y drogas blandas.

Pragmática. “Estudia el lenguaje en uso”, sin embargo, esta definición resulta simplista a ojos de Pons Bordería (2005), quien alude a la dificultad de dilucidación ya con Levinson (1989). En este sentido enuncia que la pragmática “estudia la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje trasmite”...; “estudia la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende”...; “estudia lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales” ... (2005, p. 12). Pero serían solo perspectivas de la relación entre el

lenguaje y su uso, por lo que propone utilizar dos criterios para abordarla: el de módulo/perspectiva y el estrecho/amplio. Por su parte, Escandell Vidal (2007, p. 16) en su *Introducción a la pragmática*, explica que se trata del “estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación; es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario”. Por tanto, Escandell Vidal recuerda también que la pragmática considera todos los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, y tiene en cuenta conceptos como emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo.

Premisas culturales. Información que dispone el grupo a priori y que sirve para sintetizar los valores de dicho grupo con el fin de obtener una imagen.

Principio de cooperación. Viene postulado por Grice (1975) como una categoría fundamental e irreductible en la conversación el cual viene sustentado por las máximas conversacionales, y su objetivo fundamental es el intercambio efectivo de información.

Principio de cortesía. Análogo al principio de cooperación de Grice (1975), viene presentado por Leech (1983) como un regulador de la distancia social y fundamental para conversación.

Ramadán. Noveno mes del año lunar de los musulmanes, quienes durante sus 30 días observan un riguroso ayuno.

Rol social. Acuñado por Goffman (1967), Cordisco (2005) lo define explicando que se trata de una de las posibles presentaciones que el individuo realiza de sí mismo para una situación social particular, comprendiendo lo que le correspondería hacer según el evento comunicativo y su relación con los demás interlocutores.

Secuencia de cortesía. Fragmentos de conversación donde la realización de una serie de actos o tratamiento de temas tiene un significado social cortés. El acto comunicativo se pone en relación con otros actos en forma de secuencia. Sigue la dirección de los trabajos pragmáticos que se centran en una serie de actos que conjuntamente realizan la acción comunicativa.

Sefardita. En el diccionario de la RAE (2012) viene con el adjetivo **sefardí** y se refiere a los judíos oriundos de España, o de los que, sin proceder de España, aceptan las prácticas especiales religiosas que en el rezo mantienen los judíos españoles. También lo perteneciente o relativo a ellos. Al igual que se refiere con el sustantivo sefardí al dialecto judeoespañol.

Sherut. Servicio de taxi compartido que se utiliza habitualmente en Israel. El recorrido suele ser fijo y coincide con rutas locales e interurbanas de los autobuses, el precio se fija en función de la distancia y los viajes suelen ser frecuentes. Sin embargo, habitualmente se espera a que el taxi se llene. En recorridos hacia o desde un aeropuerto, la ventaja estriba en que el *sherut* se para en la dirección que el usuario indique como lugar de destino, pudiendo dejarle o recogerle en el propio domicilio. Para más información sobre tipos de transporte en Israel: http://www.goisrael.es/Tourism_Spa/Planning%20your%20trip/Paginas/Transportation.aspx

Shoah. El significado de *Shoah* es literalmente “la catástrofe”. Se trata del término hebreo utilizado para referirse al *Holocausto* (aniquilación judía en Europa por la Alemania nazi).

Shomea jofshi. Significa estudiante oyente libre en hebreo.

Significado de un signo lingüístico. Es el concepto o la imagen que asociamos en nuestra mente a un significante concreto. El significado no es un objeto real, sino solamente el concepto que una cadena de sonidos nos sugiere o nos evoca. Sea cual fuere nuestra representación mental, por ejemplo de la palabra *l-á-p-i-z*, siempre pensaremos en un instrumento que contiene una mina de grafito o de cualquier otro material que sirve para escribir. Se trata por lo tanto de su definición. Representación semántica.

Significado no convencional. También se le llama **significado del hablante**, según Frías Conde (2001), y se produce cuando hay un significado distinto del que se percibe superficialmente, es intencional y está condicionado por el contexto. Se opone al significado convencional, en el que hay un significado literal de un enunciado que se puede interpretar a través de la semántica.

Significante de un signo lingüístico. Es la imagen que tenemos en nuestra mente de una cadena de sonidos determinada. Esa imagen fónica permite, por ejemplo,

que podamos pensar palabras sin pronunciarlas: *l-á-p-i-z*. Se trata por lo tanto de la transcripción gráfica de ese concepto. Representación fonológica.

Sión. Es el equivalente a “Tierra de Israel” para el movimiento sionista o nacionalista hebreo que nace a partir del siglo XIX.

Sionista. Es todo aquello perteneciente o relativo al sionismo. En cuanto a este, se trata de la aspiración de los judíos a recobrar Palestina como patria, así como dicho movimiento internacional (RAE, 2012).

Taco. Según el diccionario de la RAE (2012), en el ámbito coloquial significa voto, juramento o palabrota. Existe la expresión “Echar, soltar tacos”, que quiere decir hablar utilizando palabrotas, es decir, dicho ofensivo, indecente o grosero.

Teoría de la enunciación. Benveniste (1966, 1971) desarrolla la denominada *teoría de la enunciación*, en la que analiza y describe el proceso de producción lingüística que desemboca en el enunciado; desde entonces, la enunciación constituye uno de los temas de investigación más característicos de los estudios franceses acerca del análisis del discurso. Este autor define la enunciación como el acto individual de apropiación de la lengua. Para él, sistema lingüístico y proceso comunicativo son inseparables, pues ciertos elementos de la lengua adquieren significación solo cuando son actualizados por el hablante en el momento de la enunciación. De este modo, las personas, el tiempo y el lugar del enunciado se identifican por su relación con la situación de enunciación.

Teoría de la relevancia. La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) puede entenderse como el intento de profundizar en las tesis de Grice (1975), sentando a partir de ahí las bases de un modelo de la comunicación alternativo al modelo clásico del código. El cometido de una pragmática de carácter inferencial es explicar cómo el oyente deduce el significado del hablante a partir de la evidencia proporcionada por este. La tesis central de la teoría de la relevancia es explicar en términos cognitivos razonables a qué equivalen esas expectativas de relevancia y cómo estas pueden contribuir a una visión empírica aceptable del proceso de comprensión. La teoría es una manera diferente de explicar el proceso de la comunicación lingüística.

Trasferencia lingüística. Uso en una lengua (normalmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1).

En el aprendizaje de una LE, el estudiante tiende a relacionar lo que está aprendiendo con su propia lengua o incluso con otras lenguas que conoce, es decir, con su *background* personal, realizando lo que se denomina “transferencia lingüística” para facilitar su adquisición, reduce de este modo las limitaciones que se producen en la lengua que se está aprendiendo.

Trasposición didáctica. Para Chevallard (1998) es un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar y que sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica.

Turnos de palabras. Unidad fundamental para construir una conversación, la cual se caracteriza precisamente por la alternancia de varios turnos, es decir, por la sucesión de intervenciones a cargo de diferentes interlocutores. Este turno puede estar compuesto por unidades verbales, vocales o kinésicas, combinadas con signos paralingüísticos o no.

Valor secuencial. Noción que consiste en el potencial de ciertas actividades de dar lugar a otras actividades específicas, es decir, de abrir otras secuencias en una conversación.

Yiddish. Era el idioma usado por los judíos en Centroeuropa. Se le conoce alternativamente como judeoalemán.