



*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2015-2016

La cortesía valorizadora y mitigadora en el aula de ELE. Propuesta didáctica para trabajar los halagos con estudiantes rumanohablantes

Trabajo realizado por Ingrid Peiró Pous

Dirigido por Virginia González García







## **RESUMEN**

La cortesía ocupa un papel fundamental en cualquier contexto sociocultural, puesto que es el mecanismo mediante el que mostramos respeto, atención y/o afecto hacia las personas con las que interactuamos. Puesto que cada cultura tiene una concepción diferente de la cortesía y la manifiesta también de modos distintos, es necesario introducirla como contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Este trabajo se centrará en introducir en el aula de ELE los actos corteses de los halagos y de las respuestas a halagos, por lo que ahondaremos en cómo se conciben en la cultura española y en qué estrategias y recursos de la cortesía valorizadora y la cortesía mitigadora se utilizan para su producción. Nuestro objetivo final consiste en proponer una secuencia didáctica sobre el fenómeno de los halagos dirigida a estudiantes que tienen el rumano como lengua materna. Para ello se ha realizado una investigación de corpus con muestras de halagos y de respuestas a halagos producidas por rumanohablantes en español para contrastar los resultados de su análisis con la información que tenemos sobre el fenómeno en la cultura española. Con todo, conseguiremos identificar en qué aspectos pueden tener dificultades a la hora de producir estos actos de habla para intentar resolverlos y, en definitiva, ayudarlos a comprender nuestra cultura e integrarse en ella de forma eficaz.

## **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza del español como lengua extranjera, pragmática, pragmática intercultural, cortesía, cortesía valorizadora, cortesía mitigadora, actos de habla, halagos, respuestas a halagos, rumanohablantes.

## **ABSTRACT**

Politeness has a fundamental role in any sociocultural context, as it is the mechanism through which we show respect, attention and affection towards all the people we interact with. As every culture has a different conception about politeness and states it through different ways, it is necessary to introduce politeness in the learning process of a foreign language. This report will focus on introducing in the Second Language Classroom politeness and compliments with their answers, this is why we will study deeply how face flattering politeness and face mitigating politeness are used in Spanish Culture. Our aim is to expose a didactic sequence about compliments, addressed to students whose mother language is Romanian, for all this, we have done a research corpus with samples of compliments and their answers from Romanian speakers in Spanish, to be able to contrast the results with all the information we have about this fact in Spanish Culture. With this, we will identify those facts that would cause difficulties at the moment to produce this way of speaking, to try to solve them and, definitely, help them to understand our culture and integrate in it in an efficient manner.

## **KEYWORDS**

Teaching Spanish as a foreign language, pragmatics, intercultural pragmatics, politeness, face flattering politeness, face mitigating politeness, speech acts, compliments, compliment answers, native Romanian speakers.





## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. <i>Consideraciones generales sobre la cortesía</i> .....	3
2.2. <i>El tratamiento de la cortesía en el aula de ELE</i> .....	7
2.3. <i>La cortesía en la cultura española</i> .....	12
2.3.1. Características principales .....	12
2.3.2. Los halagos y las respuestas a halagos como actos de habla.....	15
2.3.2.1. Los halagos .....	17
2.3.2.2. Las respuestas a halagos .....	22
3. APLICACIÓN PRÁCTICA .....	29
3.1. <i>Estudio contrastivo</i> .....	29
3.1.1. Metodología del estudio contrastivo.....	29
3.1.2. Análisis cualitativo .....	32
3.1.3. Análisis cuantitativo .....	44
3.1.4. Repercusiones didácticas del estudio contrastivo.....	46
3.2. <i>Propuesta de secuencia didáctica</i> .....	47
3.2.1. Presentación de la propuesta.....	47
3.2.2. Puesta en práctica de la propuesta y análisis de los resultados.....	54
4. CONCLUSIONES .....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ANEXOS .....	65
Anexo I.....	65
Anexo II.....	67
Anexo III .....	68
Anexo IV .....	69
Anexo V.....	70
Anexo VI.....	84
Anexo VII.....	87

Anexo VIII.....	89
Anexo IX. ....	97





## 1. INTRODUCCIÓN

Bien es sabido que la eclosión de las metodologías comunicativas en los años 70 del siglo XX supuso un cambio radical en el modo de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de este momento, puesto que el objetivo principal de la enseñanza consiste en ayudar a los estudiantes a comunicarse eficaz y adecuadamente en cada contexto, se empieza a prestar atención tanto a los aspectos lingüísticos (sintaxis, morfología, léxico, pronunciación...) como a los sociolingüísticos y a los pragmáticos.

Aunque dicho objetivo sea teóricamente sólido y plausible, en la práctica muchas veces solo se tienen en cuenta los aspectos lingüísticos y se dejan de lado los sociolingüísticos y pragmáticos. Igualmente, en numerosas ocasiones sí se tienen en cuenta, pero no se aplican en el aula de una manera productiva. Cuando esto ocurre, los estudiantes corren el riesgo de cometer errores que sobrepasen el nivel estrictamente lingüístico, cuya emisión se puede interpretar por los nativos como falta de educación y, en consecuencia, puede generar estereotipos personales y culturales.

En este trabajo trataremos de mostrar la importancia de incluir estos aspectos en el aula de español como lengua extranjera (en adelante, *ELE*). Puesto que nuestra investigación se enmarca en los estudios de cortesía intercultural, nos parece imprescindible centrarnos en un solo fenómeno cortés para poder analizarlo en profundidad y trasladarlo a la enseñanza del ELE de manera coherente y eficaz. En concreto, el fenómeno que hemos decidido estudiar es el de los halagos, ya que consideramos que es un elemento pragmático merecedor de atención en el aula de ELE por ocupar una parcela relevante en la consolidación de las relaciones interpersonales dentro del contexto sociocultural español<sup>1</sup>. Asimismo, creemos necesaria su introducción en el aula porque, si bien es cierto que los halagos también están presentes en otras lenguas y en otros contextos socioculturales, las estrategias y los recursos que se emplean para su producción no son iguales, y tampoco se usan en las mismas situaciones comunicativas ni con la misma frecuencia. Es por ello por lo que, para llevarlos al aula de forma productiva, es necesario investigar en qué se diferencian los halagos que producen los nativos de los que producen los alumnos de español en la

---

<sup>1</sup> Aunque somos conscientes de que la enseñanza del español debe abarcar todas las variedades diatópicas de la lengua, en este caso nos centramos en el español de España.

lengua meta. En nuestro caso, hemos optado por centrarnos en estudiantes que tengan el rumano como lengua materna.

Teniendo en cuenta todo esto, en el primer punto del trabajo nos dedicaremos a cumplir con tres cometidos: en primer lugar, explicaremos qué es la cortesía y qué elementos la definen; en segundo lugar, expondremos los motivos por los que es importante introducir la pragmática y, en concreto, la cortesía, en el aula de ELE; y, en tercer lugar, comentaremos cómo se concibe la cortesía en la cultura española. Una vez entendamos qué aspectos generales caracterizan la cortesía en España, será necesario estudiar los halagos y las respuestas a halagos en profundidad: qué significado adquieren, qué tendencias presentan, cómo se manifiestan en el discurso y qué reacciones provocan en los interlocutores. Es en este apartado en el que tendremos que indagar qué aspectos de la cortesía valorizadora y de la mitigadora intervienen en el fenómeno de los halagos para, posteriormente, poder trasladarlos al aula de ELE.

En el segundo punto del trabajo analizaremos el modo en el que verbalizan los halagos y las respuestas a halagos los rumanohablantes para poder contrastarlo con el de los españoles, que ya se habrá presentado en el punto anterior. Después de descubrir cuáles son las diferencias, que pueden llegar a provocar errores pragmáticos, nos basaremos en ellas para crear una secuencia didáctica enfocada a trabajar el fenómeno de los halagos con alumnos de habla rumana. Por último, una vez hayamos puesto en práctica la secuencia didáctica, analizaremos los resultados para probar si se dan mejoras en las producciones de los estudiantes.

En resumen, los principales objetivos que nos planteamos para el trabajo son los siguientes:

- Mostrar la importancia de trabajar la pragmática y, en concreto, la cortesía, en el aula de ELE.
- Estudiar las diferencias entre rumanos y españoles en cuanto a la formulación de halagos y de respuestas a halagos en español para su aplicación en el campo del ELE.
- Ofrecer un ejemplo de secuencia didáctica dirigida a rumanohablantes para trabajar el tratamiento de los halagos en el contexto sociocultural español.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. *Consideraciones generales sobre la cortesía*

De acuerdo con Escandell (2006: 142), concebimos la cortesía como un conjunto de normas sociales que establece cada sociedad y que regula cómo debe ser el comportamiento de sus miembros. Desde una perspectiva general, si dicho comportamiento se ajusta a las normas sociales se considera cortés y si, por el contrario, no se ajusta a ellas, se considera descortés y puede producir una situación de conflicto.

Estas normas sociales se manifiestan en todas las esferas del comportamiento en sociedad y, según Barros y Albelda (2013: 5), también se proyectan en la actividad comunicativa, es decir, en cómo nos comunicamos teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontremos. Desde este punto de vista, el estudio de la cortesía se enmarca dentro de la lingüística y, de forma más específica, en el ámbito de la pragmática<sup>2</sup>.

Es necesario destacar que, como indica Kerbrat-Orecchionni (2004: 39-40), la cortesía es a la vez universal y no universal:

La cortesía es universal: en todas las sociedades humanas se constata la existencia de comportamientos de urbanidad que permiten mantener un mínimo de armonía entre los interactuantes [...]. Pero, al mismo tiempo, la cortesía no es universal, en la medida en que sus formas y sus condiciones de aplicación (quién debe ser cortés, frente a quién, de qué manera, en cuál circunstancia y situación comunicativa) varían sensiblemente de una sociedad a otra.

Esta variación puede ser tanto de carácter cuantitativo, puesto que «los procedimientos de cortesía [...] pueden ser más o menos numerosos y frecuentes según las sociedades», como de carácter cualitativo, ya que «una misma fórmula o un mismo procedimiento pueden recibir valores diferentes, incluso opuestos, de una sociedad a otra» (Kerbrat-Orecchionni, 2004: 48).

Cuando hablamos sobre cortesía es necesario destacar el concepto de imagen social, que es «la autoimagen que todo miembro de una sociedad desea para sí mismo y

---

<sup>2</sup> En palabras de Escandell Vidal (2006: 15-16) la pragmática es «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 por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario».

que desea mantener en sus contactos con otras personas» (Hernández, 2004: 95)<sup>3</sup>. De acuerdo con Bravo (1999: 160, 2003: 106 y 2004: 30), esta imagen se divide en dos categorías que se complementan: la imagen de autonomía y la imagen de afiliación. La primera se corresponde con el deseo de verse y ser visto como un individuo con contorno propio dentro del grupo social al que se pertenece, es decir, de contar con características que lo hagan diferente de los demás. En cuanto a la segunda, hay que señalar que se vincula al deseo de verse y ser visto como individuo que posee las características que lo identifican con el grupo social del que es miembro. Hemos de destacar que estas categorías nacen de la necesidad de adaptar los conceptos *imagen positiva* e *imagen negativa* de Brown y Levinson (1987: 61) para poderlos aplicar a cualquier contexto sociocultural. Para los autores, que en principio proponen una teoría universal, la imagen positiva se corresponde con el deseo de ser apreciado y aprobado; y la imagen negativa, con el deseo de tener un espacio propio y de preservarlo, sin ser molestado. Muchos estudiosos de culturas distintas a la anglosajona, como puedan ser Bravo (2004: 23) o Hernández (2004: 96), perciben que si bien es cierto que la propuesta de Brown y Levinson es aplicable al contexto sociocultural anglosajón, muchas veces no es apta para explicar los comportamientos sociales de otras culturas.

Teniendo en cuenta este aspecto, Bravo propone dos categorías (autonomía y afiliación) que no contienen carga sociocultural integrada, sino que están vacías y se rellenan con las características específicas de la comunidad sociocultural a la que se apliquen. Además, aunque estas dos categorías se superpongan y se complementen, cada sociedad se orienta más hacia una o hacia otra. En consecuencia, según Briz (2006: 247-248), existirán culturas de acercamiento y culturas de alejamiento<sup>4</sup>. El autor destaca que no hemos de entender esta distinción como oposición, sino como *continuum* gradual, ya que «entre ambos tipos de culturas existen grados intermedios» (2006: 250). Asimismo, también insiste en que se trata de dos conceptos relativos, puesto que «varían según la situación, el uso y el usuario» (2006: 250).

Como individuos sociales tenemos la necesidad de conservar, e incluso reforzar, nuestras imágenes de autonomía y afiliación, que pueden verse afectadas en la interacción con otros individuos (Hernández, 2004: 95). Esta necesidad es conocida por todas las personas que conforman una sociedad, que siempre intentarán satisfacer los

---

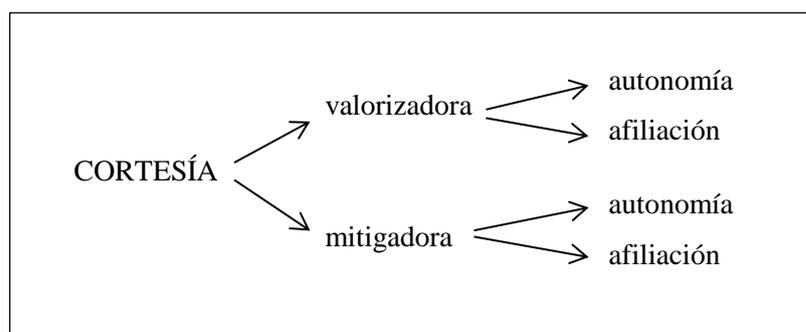
<sup>3</sup> Hernández (2004: 95) toma el concepto de imagen social de la teoría de Goffman (1967).

<sup>4</sup> Para establecer esta distinción, Briz se basa en la de Brown y Levinson (1987) entre *culturas de cortesía positiva* y *culturas de cortesía negativa*.

deseos de imagen de los demás y los suyos propios. Como iremos viendo, uno de los mecanismos para cumplir con este cometido es el uso de la cortesía.

Hemos de señalar que existen dos tipos de cortesía: la cortesía mitigadora y la cortesía valorizadora (Albelda, 2005 y 2007; Barros, 2010a, 2010b y 2011a; Bravo, 2003 y 2004; Briz, 1998; Haverkate, 2004; Hernández, 2002, 2003 y 2004; y Kerbrat-Orecchionni, 2004). La cortesía mitigadora es aquella que pretende evitar una amenaza hacia la imagen social o, en el caso de ya haberla cometido, intenta repararla. La cortesía valorizadora, en cambio, tiene como objetivo realzar positivamente la imagen social. Como ya hemos indicado, cada cultura manifiesta la cortesía de un modo distinto, entonces, dependiendo del contexto sociocultural existirá una tendencia hacia un tipo de cortesía o hacia otro.

De acuerdo con Bravo (2004: 30), los dos tipos de cortesía pueden ir dirigidos tanto a la imagen de autonomía como a la imagen de afiliación. Además, en la mayoría de las ocasiones no se dirigen hacia una sola imagen, sino que engloban las dos. A continuación presentamos un pequeño esquema sobre la dirección de la cortesía basado en el creado por Albelda (2005: 7):



**Imagen 1.** Esquema sobre las imágenes hacia las que se puede dirigir la cortesía

Hay que tener presente que cuando la cortesía valorizadora y la cortesía mitigadora se plasman en la lengua estamos realizando respectivamente actos de habla<sup>5</sup> valorizadores de la imagen y actos de habla potencialmente amenazadores para la

<sup>5</sup> «Se entiende por acto de habla la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...)» (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008).

imagen<sup>6</sup> (Kerbrat-Orecchionni, 2004: 43 y Barros, 2010b: 4). Los primeros son, por ejemplo, los agradecimientos o los halagos; los segundos, cuyos ejemplos podrían ser el reproche o el insulto, se relacionan con la emisión de algún mensaje que puede dañar la imagen de los interlocutores y, por lo tanto, se suelen acompañar de la cortesía mitigadora.

Como indican Briz (1998: 108-111) y Albelda (2005: 2), los actos corteses se realizan mediante la intensificación y la atenuación, que son estrategias discursivas pragmáticas que se manifiestan a través de elementos lingüísticos (morfológicos, sintácticos, léxicos y fonéticos). Estas estrategias sirven respectivamente para realzar y suavizar el contenido y la intención de los enunciados para conseguir que el interlocutor comprenda y acepte lo que se comunica (Briz, 1998: 108-110). Un ejemplo de intensificación es el uso del adverbio *muy* en el cumplido *eres muy inteligente*, y un ejemplo de atenuación es el uso de la locución adverbial *un poco* en el reproche *me has hecho sentir un poco mal*. Normalmente, la cortesía valorizadora emplea estrategias discursivas intensificadoras y la cortesía mitigadora utiliza estrategias discursivas atenuadoras, aunque se pueden combinar.

Por último, es necesario destacar que, aunque parezca que la cortesía solo tiene como objetivo satisfacer los deseos de imagen del otro, también se centra en satisfacer los deseos de imagen de uno mismo. Si esto es así es porque cuando el hablante es cortés su comportamiento es considerado positivo tanto por su interlocutor como por la sociedad. En consecuencia, su propia imagen también se ve favorecida. El uso de la cortesía, en definitiva, pretende conseguir el beneficio mutuo de los interlocutores (Hernández, 2004: 99).

Como hemos estado señalando y como podremos comprobar a lo largo de todo el trabajo, la cortesía es variable en su concepción y en sus manifestaciones, y este es el factor que nos lleva a plantearnos la importancia de introducir este fenómeno pragmático en el aula de ELE.

---

<sup>6</sup> Los actos de habla potencialmente amenazadores para la imagen tienen su origen en la teoría de Brown y Levinson (1987), donde son denominados *Face-threatening acts*. En cambio, los actos de habla valorizadores de la imagen no derivan de la teoría de estos autores, sino que surgen de la necesidad de nombrar aquellos actos que refuerzan positivamente las imágenes de los interlocutores y que Brown y Levinson no contemplan.

## 2.2. *El tratamiento de la cortesía en el aula de ELE*

Con el surgimiento de las metodologías comunicativas sobre los años 70 del siglo pasado, en las aulas de lenguas extranjeras se empieza a trabajar con una nueva concepción de la lengua y del proceso de enseñanza-aprendizaje. A raíz de los estudios de Austin, Searle, Hymes y Halliday se comienza a pensar que el propósito primordial del lenguaje es la comunicación y que esta está regida por normas compartidas por una comunidad sociocultural determinada. Por este motivo, la enseñanza de idiomas se plantea un nuevo objetivo basado en conseguir que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa, que según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, *MCER*) (2002), integra las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define la competencia comunicativa como «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla». Igualmente, también indica que ser competente comunicativamente supone «respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación».

Vemos, entonces, que el hecho de establecer este nuevo objetivo significa que, desde ese momento y cada vez más, la enseñanza de lenguas extranjeras trata de prestar atención tanto a la gramática, a la sintaxis, a la semántica, a la pronunciación, a la morfología y al léxico como a aquellos aspectos que están más vinculados a lo extralingüístico, como es el caso de la pragmática. Hemos de destacar que tanto el *MCER* (2002) como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) (2006) incluyen el componente pragmático como aspecto al que prestar atención en la enseñanza de una lengua extranjera. Este último, además, dedica un apartado al estudio de las tácticas y estrategias pragmáticas en el que se incluye un espacio para el tratamiento de la cortesía.

En el campo de la enseñanza del ELE, como señala Blázquez (2015: 13), en estos últimos años se está prestando continua atención al estudio del componente pragmático, en especial al fenómeno de la cortesía, con el fin de mejorar su aplicación en el aula. Este reciente afán demuestra que, aunque en teoría la competencia pragmática ya forma parte del currículo de la enseñanza del ELE, en la realidad muchas veces se trabaja muy

superficialmente, se limita a unos pocos fenómenos o no se llega a trabajar. Uno de los fenómenos que normalmente quedan fuera del aula es el de la cortesía, tal vez porque, como veremos más adelante, sus manifestaciones son muy diversas y varían en cada una de las situaciones comunicativas.

Teniendo en cuenta esta situación en la enseñanza del ELE, en este punto trataremos de demostrar por qué es necesario incorporar la competencia pragmática en el aula y qué beneficios tiene para los estudiantes a la hora de comunicarse en la lengua meta.

De acuerdo con Oliveras (2000: 10), generalmente creemos que el hecho de conocer la lengua del país en el que nos encontramos nos asegura comunicarnos de una manera efectiva con sus hablantes nativos; sin embargo, aunque hablemos con un buen nivel de fluidez y corrección, muchas veces la comunicación se frustra y no llegamos a comprendernos. Vamos a ver un ejemplo de posible comunicación frustrada extraído del corpus analizado por Dumitrescu (2008). En rumano, cuando una persona realiza una petición formal puede utilizar la palabra *frumos* [hermosamente]<sup>7</sup>. Por ejemplo, si una enfermera necesita que su paciente se quite los zapatos para examinarle los pies, se lo puede pedir a través del enunciado *vă descălțați frumos* [descálcese hermosamente]. Imaginemos que esta enfermera rumanohablante ejerce su profesión en un país hispanohablante y realiza esa petición del mismo modo, pero en español. El enunciado *descálcese hermosamente* será correcto desde el punto de vista léxico, gramatical, morfológico y sintáctico. Además, la paciente también comprenderá el significado de las dos palabras que lo conforman, aunque lo más probable es que no entienda exactamente qué se le está pidiendo e interpretará que está siendo víctima de una broma.

En este caso nos encontramos ante un fallo o error<sup>8</sup> pragmático, concretamente en el uso de la cortesía: la enfermera, sin ser consciente, ha realizado una transferencia pragmática de su propio sistema lingüístico al sistema lingüístico del español. Es posible, como hemos podido comprobar, que el mensaje que emitamos sea interpretado de forma muy distinta a aquello que queremos transmitir (Oliveras, 2000: 10). Este hecho demuestra que para conocer una lengua no es suficiente con dominar únicamente la pronunciación, la morfología, la sintaxis, el léxico y el significado de sus palabras,

---

<sup>7</sup> Las traducciones al español, que son nuestras, las introduciremos entre corchetes a continuación del texto original o a pie de página, según la extensión del texto.

<sup>8</sup> Consideraremos los términos *fallo* y *error* como sinónimos.

sino que también debemos adquirir la habilidad de usar la lengua en contexto, de adaptar nuestros mensajes a cada situación para que, en definitiva, la comunicación sea efectiva (Oliveras, 2000: 14). Como profesores de ELE, siempre debemos tener presente esta afirmación e integrarla de forma práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero no solo debemos prestar atención al componente pragmático para sortear las interferencias en la comunicación, sino también para evitar la generación de estereotipos culturales y los posibles conflictos interpersonales. Como señala Barros (2010a: 16), es posible que los fallos pragmáticos no pasen de ser anecdóticos o cómicos, pero muchas veces pueden ocasionar conflictos o situaciones desagradables. Mientras que los errores de tipo gramatical, léxico o fonético se suelen identificar por los nativos como errores, aquellos de tipo pragmático normalmente no se reconocen como tales ni por parte del extranjero que los comete ni por parte del nativo. El primero no los reconoce como fallos porque no es consciente de haberlos cometido; el segundo, en cambio, sí es consciente de que la producción del extranjero dista de la producción normal de los nativos, pero no concibe esta diferencia como un error pragmático, sino como parte de la personalidad del hablante. De este modo, de acuerdo con Barros (2010a: 16) y Landone (2009: 2), el fallo pragmático se puede interpretar como una manifestación de mala educación, de falta de cortesía, de brusquedad o de prepotencia, por ejemplo. Esta interpretación desacertada, además, fomenta la generación de estereotipos culturales y puede perjudicar la imagen y la relación de los interlocutores (Barros: 2010a: 16).

Vamos a extraer otro ejemplo del corpus de Dumitrescu (2008) para ilustrar una posible situación de conflicto en una interacción. En rumano, cuando una persona realiza una pregunta formal suele utilizar la expresión *nu vă supărați* [no se moleste] para ser más cortés. Por ejemplo, si necesita saber el horario de salida de un tren y lo pregunta en la taquilla de la estación, podrá emplear el siguiente enunciado: *nu vă supărați: la Iași, la ce oră e tren?* [no se moleste: ¿a qué hora es el tren que va a Iași?]. Imaginemos ahora que un rumanohablante va a un país hispanohablante y encabeza la pregunta en español con la misma estructura. Es seguro que la persona que trabaja en la taquilla entenderá exactamente qué quiere el viajero; no obstante, probablemente interpretará el *no se moleste* como una ofensa hacia su persona y podrá pensar que el cliente considera que los trabajadores de la estación tienen mal genio y lo pagan con los usuarios. Vemos que, si se diera la situación como la hemos descrito, el empleado no

percibiría la expresión como una forma de cortesía hacia él, sino que tal vez pensaría que el cliente es un maleducado.

En este caso y en muchos otros, como ya hemos indicado, el error pragmático pasa desapercibido como error, y cuando esto ocurre es muy difícil que llegue a ser corregido. Por este motivo, la atención a este tipo de fenómenos en clase de ELE es realmente importante, ya que los profesores seremos prácticamente los únicos que podamos percibir los fallos de los alumnos, investigar cuál es su origen y, con todo ello, ayudarlos a encontrar una solución (Bartol, 2012: 11).

Hemos de indicar, además, que la atención a las manifestaciones pragmáticas en el aula no solo tiene como objetivo disminuir el número de errores, sino que también tiene un papel muy importante en la concepción que los estudiantes van creando de la lengua meta. Según Pons (2005: 41), el desconocimiento de las reglas pragmáticas «genera en los alumnos una imagen equivocada de la cultura que están asimilando», ya que analizan la lengua y la cultura meta fijándose en sus propias reglas y corren el riesgo de crear prejuicios. Por ejemplo, es posible que un sinohablante considere que los españoles somos maleducados por nuestra rapidez en la toma del turno de habla en la conversación informal. Si llega a crear este juicio de valor es porque probablemente no conoce las convenciones pragmáticas de nuestra cultura y no sabe que esta forma de actuar suele ser sinónimo de cooperación y confianza.

En resumen, si se producen interpretaciones pragmáticas erróneas del mensaje o se generan estereotipos a raíz del uso de la lengua es porque, según Oliveras (2000: 11) y Barros (2010a: 14), los hablantes nativos conocen los principios comunicativos de su propia lengua de forma prácticamente inconsciente y, en consecuencia, los consideran obvios y universales.

Teniendo en cuenta todo lo que acabamos de exponer, vemos necesario incluir el componente pragmático en el aula de lenguas extranjeras como parte fundamental y desde los primeros niveles de aprendizaje (Oliveras, 2000: 12). Sin embargo, de acuerdo con Kasper (1997), cabe preguntarnos si la competencia pragmática se puede enseñar. A esta cuestión, la misma autora responde del siguiente modo:

The simple answer to the question as formulated is "no". Competence, whether linguistic or pragmatic, is not teachable. Competence is a type of knowledge that

learners possess, develop, acquire, use or lose. The challenge for foreign or second language teaching is whether we can arrange learning opportunities in such a way that they benefit the development of pragmatic competence in L2<sup>9</sup>.

Es cierto que no se puede enseñar como competencia, puesto que no podemos instruir a los estudiantes para que tengan una solución concreta para cada situación comunicativa y asegurarles que nunca cometerán fallos pragmáticos. No obstante, sí que podemos propiciar su desarrollo. Por una parte, debemos intervenir para despertar su conciencia pragmática, es decir, hemos de hacerles conscientes de que los fenómenos de la pragmática forman parte de una convención social, de tal modo que su significado, su función y su forma de manifestarse en el discurso varían de una sociedad a otra. Por otra, como señala Santiago (2010: 122), hemos de ayudarlos a sumergirse en la cultura de la lengua meta estudiando fundamentalmente cómo se vive, de qué se habla, qué agrada y qué ofende. Además, también es necesario proporcionarles pautas pragmáticas de la lengua meta y una serie de recursos lingüísticos que se adapten a esas pautas para que, cuando se encuentren ante una situación comunicativa concreta, puedan tener un inventario al que aferrarse. Por supuesto, este inventario nunca estará cerrado ni será invariable, sino que se irá ampliando y adaptando conforme el alumno aumente su conocimiento de la lengua y de la cultura.

En definitiva, para que los estudiantes puedan desenvolverse en los intercambios comunicativos de una cultura diferente a la suya, hay que facilitarles datos que les sirvan para «codificar mensajes que su interlocutor pueda interpretar correctamente desde los parámetros de su propia cultura, que permitan una comunicación con la menor cantidad de interferencias posible y que preserve la imagen de cada uno de los interlocutores» (Santiago, 2010: 122).

Después de nuestra intervención como docentes, el estudiante extranjero necesitará verse inmerso en un proceso de socialización para terminar de asimilar lo que ha empezado a entender en el aula, ya que, como señala Barros (2011b: 214), «el lenguaje es una facultad que se adquiere y desarrolla en sociedad».

---

<sup>9</sup> [La simple respuesta a la pregunta formulada es “no”. La competencia, ya sea lingüística o pragmática, no se puede enseñar. La competencia es un tipo de conocimiento que los aprendientes poseen, desarrollan, adquieren, usan o pierden. El reto para la enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua es saber si podemos conseguir oportunidades de aprendizaje para ayudar al desarrollo de la competencia pragmática en una segunda lengua].

En conclusión, al introducir en el aula de ELE los fenómenos de la pragmática (en lo que nos concierne a nosotros, los principios de la cortesía de la cultura y la lengua españolas) conseguiremos (Barros, 2010a: 17):

- a. Fomentar la adecuación y, con ella, disminuir el fallo pragmático.
- b. Proporcionar una serie de instrumentos fundamentales para que el estudiante sepa cómo proteger su imagen y la de su interlocutor.
- c. Capacitar al alumno para alcanzar sus fines comunicativos.
- d. Facilitar conocimientos que ayuden al aprendiz a entender y saber cómo actuar en ciertas situaciones especialmente propicias para la socialización e integración en nuestra sociedad.
- e. Favorecer la comprensión de otros códigos culturales.

Con todo, el objetivo que perseguimos al fomentar el desarrollo de la competencia pragmática es el de ayudar a los alumnos en su proceso de comprensión e integración satisfactoria en la sociedad española (Barros, 2010a: 14).

En nuestro caso, pretendemos introducir en el aula el fenómeno cortés de los halagos para ayudar a los alumnos a aprender cómo se realizan y cómo se responde a ellos en el ambiente sociocultural español. Antes de investigar el fenómeno en concreto, nos parece conveniente desarrollar un panorama general sobre cómo se concibe la cortesía en la lengua y la cultura españolas. En consecuencia, dedicaremos la primera parte del siguiente punto a este propósito.

### ***2.3. La cortesía en la cultura española***

#### **2.3.1. Características principales**

Según Barros (2011b: 213), «a pesar de que los orígenes de la sociedad española se asientan sobre un régimen fuertemente estamental, en la comunicación actual se emplea un sistema de cortesía y un estilo interactivo basado en la solidaridad». En este apartado vamos a ver en qué consiste la solidaridad y cómo se manifiesta en el discurso.

De acuerdo con Bravo (1999: 168-169), en la cultura española la imagen de autonomía se manifiesta sobre todo a través de la autoafirmación, que es el hecho de mostrarse original y consciente de los valores positivos que se poseen.

La imagen de afiliación, por su parte, está representada por el valor de la confianza, que se entiende como cercanía, familiaridad y solidaridad. Como indica Hernández (2003: 123), la confianza «implica un tipo de contrato social entre personas [...] que permite hablar o actuar abiertamente y sin miedo a ofender». En este sentido, se considera un valor positivo y significa una mayor integración en el grupo social; de hecho, la falta de confianza en un contexto de proximidad se interpreta como distancia. Hay que tener en cuenta que tener confianza no significa dejar de emplear la cortesía: sí es cierto que se permite cierta flexibilidad en cuanto a la cortesía formal (pedir *por favor* o dar las gracias, por ejemplo), pero emplear la cortesía en general tiene la misma importancia que en otros contextos.

Como ya hemos indicado, la autonomía y la afiliación no son categorías opuestas, sino que se superponen y se complementan (Bravo, 2004: 30): manifestar la originalidad y las cualidades positivas propias (autonomía) contribuye a la integración del individuo al grupo social (afiliación). Esto no significa que las dos imágenes sean igual de importantes dentro del contexto sociocultural español, puesto que «[...] la autoafirmación pasa por el reconocimiento social; de esta manera, el deseo de autonomía de la imagen social española no es tan autónomo, sino que depende del reconocimiento del otro» (Hernández Flores, 2002: 85-86). La cultura española, por lo tanto, tiende a prestarle más atención a la imagen de afiliación que a la de autonomía.

Este hecho es corroborado por Albelda (2007: 11), que a través de un análisis de conversaciones percibe que la mayoría de los interlocutores se autoafirman mediante valores orientados hacia la afiliación («ser honesto, humilde, modesto, sincero, humanista, interesado por los demás, tolerante, admirador de lo bueno de los demás, de mentalidad abierta»). Asimismo, también observa que muchas de las intervenciones se centran «en mostrar que se es una persona de auténticos sentimientos, tanto para darlos como para apreciarlos en los demás». En estos ejemplos vemos que las características positivas que uno se atribuye a sí mismo (autonomía) normalmente van dirigidas a la importancia que le da a las demás personas (afiliación), más que a las cualidades que recaen en su beneficio, como puedan ser la belleza exterior o la inteligencia. De hecho, en la sociedad española no está bien considerado admitir directamente que se es guapo o inteligente, pero sí que se acepta como normal expresar que se es buen amigo, sincero o de mentalidad abierta, por ejemplo. Esto no significa, sin embargo, que esté bien visto socialmente alardear continuamente de los valores que se dirigen a la afiliación.

Teniendo en cuenta estas concepciones de las imágenes, no nos debe parecer extraño que la cultura española tienda a la cortesía valorizadora (Albelda, 2005: 1-2; Barros, 2010a: 15 y 2010b: 2). Como afirma Albelda (2005: 1-2), en este contexto sociocultural «es especialmente significativa la frecuencia de medios lingüísticos explícitos dirigidos a valorar al tú, y en consecuencia a estrechar la relación social con él». Entre los actos de habla valorizadores más utilizados según los estudios de Barros (2011a) podemos nombrar los cumplidos, las invitaciones u ofrecimientos, los consejos o recomendaciones y las manifestaciones de empatía, por ejemplo.

Con todo, si consideramos la distinción entre culturas de acercamiento y culturas de alejamiento que hemos descrito en el punto 2.1, vemos que la española se situaría entre las culturas de mayor acercamiento o solidaridad (Briz, 2006: 248). A este respecto, Briz (2006: 248) precisa que el hecho de que una cultura sea de acercamiento «no supone pérdida de autonomía en favor de la identidad colectiva», sino que significa que las acciones que favorecen la imagen de autonomía tienen en cuenta la afiliación. Vemos, por lo tanto, que el individuo es autónomo, pero su autonomía se basa en tener valores que lo integren en el grupo social.

Para el autor (2006: 248), las culturas de acercamiento se vinculan con la búsqueda de la inmediatez comunicativa, es decir, que los individuos generalmente estrechan de forma rápida los espacios interpersonales e intentan buscar similitudes con sus interlocutores, existan previamente o no. Hay, entonces, una tendencia a la confianza y a la coloquialidad. Es por ello por lo que la interacción informal, entre próximos (amigos o familiares), es el caso más prototípico de manifestación de ese acercamiento.

No obstante, esa orientación está tan arraigada en la cultura que incluso se puede percibir en la interacción entre individuos no tan próximos. En palabras de Hernández (2002: 90):

La existencia de una relación de confianza real está limitada a la relación entre personas próximas, pero este tipo de relación puede funcionar como ideal entre personas no próximas, que actúan *como si tuvieran confianza*, dentro de unos límites de prudencia y discreción que eviten la ofensa del otro. [...] Esto supone actuar como si se conocieran bien [...] y como si compartieran gustos o conocimientos [...] a fin de crear un ambiente grato, distendido e informal, lo cual supone un ideal de relación agradable en la interacción española.

En definitiva, si la cultura española le asigna una gran importancia a la cercanía en las relaciones interpersonales, como profesores de ELE tendremos que hacer a los alumnos conscientes de ello y trabajar en el aula la cortesía valorizadora, además de la mitigadora. Esta última es necesaria porque ayuda a evitar los posibles conflictos interpersonales, y la primera porque, aunque es cierto que no usarla normalmente no produce conflictos, sí es necesaria para estrechar las relaciones sociales e integrarse adecuadamente en la sociedad española.

Es por este motivo por el que me centraré en el fenómeno de los halagos, que es uno de los actos de habla valorizadores más empleados en el contexto sociocultural español (Barros, 2011a: 272). Asimismo, como veremos en el siguiente apartado, cuando respondemos a los halagos muchas veces realizamos actos de habla potencialmente amenazadores para la imagen, con lo que también prestaremos atención a la cortesía mitigadora.

### **2.3.2. Los halagos y las respuestas a halagos como actos de habla**

Según el *Diccionario de la lengua española* (2014), un halago<sup>10</sup> es «la acción o el efecto de halagar», y halagar significa «dar a alguien muestras de afecto o rendimiento con palabras o acciones que puedan serle gratas». Igualmente, Haverkate (2004: 61) y Barros (2011a: 631) señalan que es un acto de habla propio de la cortesía valorizadora que tiene por objetivo transmitir solidaridad y aprecio hacia el destinatario.

Se trata, por lo tanto, de un fenómeno que se orienta a saciar los deseos de imagen del destinatario y, a la vez, también repercute en la imagen del hablante (Albelda, 2005: 9): la persona que realiza el halago manifiesta su autonomía expresando su opinión y, además, es vista por las otras personas como alguien amable y solidarizado con los demás. El receptor del halago, por su parte, siente que se realza positivamente alguna de sus cualidades y que su relación con el interlocutor se está afianzando. Vemos, entonces, que se trata de un acto de habla beneficioso para las imágenes de autonomía y afiliación de todos los interlocutores, y este aspecto justifica que esté altamente estimado por las normas de comportamiento social españolas (Barros, 2011a: 271). Por este motivo, como comprueba Barros a través de su estudio sobre la cortesía

---

<sup>10</sup> Consideraremos como sinónimos los términos *halago*, *cumplido* y *elogio*.

valorizadora<sup>11</sup>, los cumplidos son una de las actividades corteses valorizadoras más utilizadas en el contexto sociocultural español (2011a: 271).

Hemos de destacar que, de acuerdo con Albelda (2005: 11) y Barros (2011a: 272), los cumplidos suelen vincularse a las conversaciones entre familiares y/o amigos, es decir, a las de carácter informal. Si esto es así es porque la conversación informal suele tener un fin socializador y en ella se da más importancia a los factores afectivos que en la conversación formal, con lo que es conveniente conseguir el refuerzo de las relaciones sociales. Esto no significa, sin embargo, que en las conversaciones formales no se produzcan halagos, sino que normalmente son menos abundantes y se formulan de un modo distinto al de aquellos que se llevan a cabo en un contexto informal.

Vemos, por lo tanto, que la aparición del elogio y la forma que adopte dependen del contexto en el que nos encontremos. Esto nos lleva a pesar que, aunque el halago sea un acto de habla cortés y fortalecedor de las relaciones sociales, tendrá que adecuarse correctamente a la situación para que se conciba de forma positiva (Barros, 2011a: 276). Por ejemplo, como destaca Barros (2011a: 277), cabe la posibilidad de que un cumplido se interprete negativamente si la relación entre los interlocutores no permite la realización de halagos (dos personas que no se conocen y se cruzan por la calle) o si el tema del halago es inapropiado al contexto (elogiar a un profesor por su belleza física). De igual modo, también es posible que se considere negativa la ausencia de un cumplido en una situación en la que se espere recibirlo (un cambio de aspecto, la adquisición de una nueva posesión, una buena actuación en una obra de teatro, una autocrítica por parte del interlocutor, etcétera). De esta última consideración deducimos que existen unos cumplidos cuya realización es necesaria para preservar la imagen de los interlocutores y otros cuya realización es opcional. Barros (2011a: 277), apoyándose en Sifianou (2001), los denomina respectivamente *cumplidos ritualizados* y *cumplidos no ritualizados*.

Como hemos indicado y podremos comprobar a lo largo de este apartado, el uso de los elogios depende del contexto y, dentro del mismo contexto, estos se pueden formular de distintos modos. Además, también hemos de considerar que la forma de responder a los halagos también depende del contexto y tiene distintas realizaciones.

---

<sup>11</sup> En su publicación *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalingüístico* (2011), Barros describe las principales características y funciones que cumple la cortesía valorizadora en la conversación informal a través del análisis cualitativo y cuantitativo del corpus de conversaciones coloquiales del grupo de investigación Val.Es.Co. (2002).

Como nativos hemos asimilado todos estos aspectos como parte de nuestra cultura y nuestro modo de ser, con lo que conocemos cómo formular los cumplidos, cuándo y con quién emplearlos y cómo responder a ellos de forma apropiada. No hemos de olvidar que los halagos son actos de habla que pueden variar de una cultura a otra tanto en la formulación como en las situaciones comunicativas en las que se emplean y en su frecuencia de uso (Barros, 2011a: 273). Por este motivo, es necesario introducirlos como contenido en el aula de ELE con el objetivo fundamental de ayudar a los alumnos a integrarse en la sociedad española de la manera más idónea posible. Con respecto a esto el *PCIC* (2006) afirma que se podrían integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del nivel B1 según el *MCER* (2002), como refleja en el punto *Cortesía verbal valorizante* del apartado *Tácticas y estrategias pragmáticas* (ver Anexo II).

Aunque consideremos que es igual de importante introducir en el aula los halagos en contextos informales como los halagos en contextos formales, hemos decidido centrarnos en los primeros por la gran importancia que tienen en el refuerzo de las relaciones sociales en España. En primer lugar, estudiaremos qué recursos se emplean para realizar halagos y cómo se manifiestan en el discurso; y, en segundo lugar, focalizaremos nuestra atención en los modos de responder a los halagos y las estrategias que se usan para ello. Para hacerlo nos basaremos sobre todo en el estudio de los halagos que Barros lleva a cabo en su publicación *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmatolingüístico* (2011a). Hemos de señalar que las muestras reales que utilizaremos para ejemplificar los recursos están extraídas del corpus Val.Es.Co. (2002)<sup>12</sup>, que la misma Barros analiza. Con el objetivo de poder contextualizar los fragmentos de conversaciones que incorporaremos como ejemplos, cada uno de ellos irá acompañado de una explicación del contexto conversacional a pie de página.

### **2.3.2.1. Los halagos**

Barros (2011a: 360-361) afirma que, para expresar un cumplido, los españoles contamos con un amplio repertorio de estructuras sintácticas. De acuerdo con los resultados de su estudio, las estructuras más frecuentes son las oraciones copulativas

---

<sup>12</sup> El inventario de símbolos de transcripción del grupo Val.Es.Co. está adjunto en el Anexo I.

breves (<sup>13</sup>«16. M: **es muy bonito**<sup>14</sup>§»), las oraciones y frases exclamativas ponderativas con *qué* (<sup>15</sup>«19. V: ¡ah! ((7'')) **¡ay qué mona!**») y las oraciones enunciativas afirmativas (<sup>16</sup>«4. S: [¿por] qué?/ **tú tienes un buen cuerpo/ ¡a lucirlo!**»).

Además de este aspecto, también hemos de indicar que la estrategia que más se percibe en la realización de halagos es la intensificación, que podemos verla tanto en el acto de habla propiamente dicho como en los movimientos que lo apoyan o refuerzan (Barros, 2011a: 361). Vamos a hacer un recorrido por los recursos intensificadores empleados en la formulación de los cumplidos, que Barros resume y recoge en una tabla (ver Anexo III).

### Recursos léxico-semánticos

a) Indicadores de sorpresa o admiración (*ay, ostras, caramba, joder, hija mía...*)

- <sup>17</sup>5. V: [...] **¡OSTRAS! ¡QUÉ MOONA!// ¡QUÉ GRACIOOSA!**

- <sup>18</sup>2. C: [...] esto está elegante del todo/ **¡collins!**<sup>19</sup>/**hija mía**↓

b) Adjetivos y sustantivos valorizadores (*bonito, mono, gracioso, original, moderno, elegante, precioso, majo, bueno, morena, bonico, monada...*)

---

<sup>13</sup> Unas amigas, A, E y M, están en casa de otra amiga, R. Esta última les enseña a las demás un vestido que ha comprado para asistir a una boda y ellas (en este caso, M) reaccionan con un halago (Barros, 2011a: 280).

<sup>14</sup> Resaltaremos en negrita el fragmento del texto al que nos estamos refiriendo.

<sup>15</sup> Dos hermanas (A y V) están en casa de A conversando sobre las lámparas nuevas que esta se ha comprado para la casa. En este momento A le muestra una de las lámparas a V y esta última realiza un cumplido (Barros, 2011a: 290).

<sup>16</sup> Un amigo (S) y una amiga (A) en un local en el que se reúne la asociación a la que ellos pertenecen. Están hablando sobre el hecho de llevar bikini para practicar natación en una piscina pública y parece ser que A no quiere llevarlo por vergüenza, con lo que S halaga su cuerpo (Barros, 2011a: 344).

<sup>17</sup> Dos hermanas (A y V) están en casa de A conversando sobre las lámparas nuevas que esta se ha comprado para la casa. En este momento A le muestra otra de las lámparas a V y, en consecuencia, esta última realiza un cumplido (Barros, 2011a: 290).

<sup>18</sup> Los interlocutores (P, C y J), que son familiares, se despiden en el rellano de la escalera de la casa de uno de ellos (P). Los invitados (en este caso, C) ensalzan positivamente el ascensor y el interior del edificio en el que vive P (Barros, 2011a: 318).

<sup>19</sup> En valenciano, eufemismo de *collons* [cojones]. Se utiliza para expresar sorpresa o admiración (Barros, 2011a: 319).

- <sup>20</sup>3. M: [es muy **majo**]
- 4. A: [¡aay! este queda] muy **bonito**
- 5. M: es **precioso**§

c) Vocativos: nombres propios, imperativos sensoriales (*mira, oye*), pronombres personales u otros (*tío, hombre...*)

- <sup>21</sup>6. A: § esto queda muy bonito/ **Roge**§
- <sup>22</sup>10. J: ¡qué bien! **oye**

El uso de los vocativos refuerza el elogio porque llama la atención del oyente y manifiesta confianza, con lo que los interlocutores tienen la sensación de tener una relación más cercana (Albelda *et alii*, 2014: 24).

d) Repeticiones

- <sup>23</sup>21. A: **muy bonita es la tela**/ [claro que sí]
- 22. R: [(( ))] la chaqueta y eso y [(( ))]
- 23. E: [oye/ monísimo (( ))]
- 24. A: [**es muy bonita/ la tela es muy bonita**=]

e) Interrogativas exclamativas e interrogativas retóricas

- <sup>24</sup>8. C: § **¿y la botonadura tan bonita que tienes ahí fuera?**

## Recursos morfológicos

a) Adverbios y adjetivos en grado superlativo (*muy*, sufijo *-ísimo*)

---

<sup>20</sup> Unas amigas (A, E y M) en casa de otra amiga (R). Esta última enseña un vestido que ha comprado para asistir a una boda y las demás (en este caso, A y M) halagan el vestido (Barros, 2011a: 280).

<sup>21</sup> Unas amigas (A, E y M) en casa de otra amiga (R). Esta última enseña un vestido que ha comprado para asistir a una boda y las demás (en este caso, A) halagan el vestido (Barros, 2011a: 281).

<sup>22</sup> Tres compañeros de asociación (J, G y S) en el local donde se reúnen los miembros de la asociación. Uno de ellos (J) halaga la actuación de otro (G), que acaba de decir que hace deporte a menudo (Barros, 2011a: 366).

<sup>23</sup> Unas amigas (A, E y M) en casa de otra amiga (R). Esta última enseña un vestido que ha comprado para asistir a una boda y las demás (en este caso, A y E) halagan el vestido (Barros, 2011a: 281).

<sup>24</sup> Los interlocutores (P, C y J), que son familiares, se despiden en el rellano de la escalera de la casa de uno de ellos (P). Los invitados (en este caso, C) ensalzan positivamente el ascensor y el interior del edificio en el que vive P (Barros, 2011a: 319).

- <sup>25</sup>21. A: **muy** bonita es la tela/ [claro que sí]
- 22. R: [(( ))] la chaqueta y eso y [(( ))]
- 23. E: [oye/ **monísimo** (( ))]

b) Cuantificación intensificadora (*un montón, más + adjetivo/adverbio, mucho, adjetivo/adverbio + del todo, tan + adjetivo/adverbio...*)

- <sup>26</sup>21. V: [...] ¡ah! Pero ilumina **un MONTÓN**↑/ para lo pequeña que es→ §
- <sup>27</sup>8. C: ¿y la botonadura **tan bonita** que tienes ahí fuera?§

### Recursos sintácticos

a) Apéndices modalizadores (*¿eh?, ¿no?, ¿verdad?*)

- <sup>28</sup>13. G: § ¡qué regalo! **¿eh?**§

Hemos de señalar que, en ciertas ocasiones, los apéndices modalizadores no cumplen una función intensificadora en el cumplido, sino que pretenden llamar la atención del resto de interlocutores buscando su apoyo (Barros, 2011a: 671).

b) Conectores pragmáticos (*la verdad es que, seguro que, pues, si...*)

- <sup>29</sup>5. V: [...] **la verdad es que** es muy bonita ¿se parece a la mía? [...]

En este caso el conector pragmático *la verdad es que* refuerza la percepción de veracidad en el cumplido. En este sentido, hemos de añadir que en el plano léxico-semántico muchas veces se recurre al uso de enunciados como *te lo digo de verdad, de*

---

<sup>25</sup> Unas amigas (A, E y M) en casa de otra amiga (R). Esta última enseña un vestido que ha comprado para asistir a una boda y las demás (en este caso, A y E) halagan el vestido (Barros, 2011a: 281).

<sup>26</sup> Dos hermanas (A y V) están en casa de A conversando sobre las lámparas nuevas que esta se ha comprado para la casa. En este momento A le muestra otra de las lámparas a V y, en consecuencia, esta última vuelve a realizar un cumplido (Barros, 2011a: 291).

<sup>27</sup> Los interlocutores (P, C y J), que son familiares, se despiden en el rellano de la escalera de la casa de uno de ellos (P). Los invitados (en este caso, C) ensalzan positivamente el ascensor y el interior del edificio en el que vive P (Barros, 2011a: 319).

<sup>28</sup> En casa de E, esta muestra a sus dos amigos (L y G) unos vasos que está coleccionando y que posteriormente va a regalarle a su madre. G halaga la iniciativa de E (Barros, 2011a: 481).

<sup>29</sup> Dos hermanas (A y V) están en casa de A conversando sobre las lámparas nuevas que esta se ha comprado para la casa. En este momento A le muestra una de las lámparas a V y esta realiza un cumplido (Barros, 2011a: 291).

*verdad te lo digo, de verdad o en serio* para que el interlocutor tenga la sensación de que el cumplido no es un mero ritual, sino que el hablante lo dice porque lo siente en realidad. Igualmente, también cumple esta función el hecho de mostrar interés en aquello que se ha halagado. Por ejemplo, si se halaga un peinado se puede preguntar a qué peluquería va la persona elogiada, o si se halaga un plato de comida se puede pedir la receta a la persona que lo ha cocinado.

c) Topicalizaciones o dislocaciones (cambio del orden sintáctico prototípico para focalizar la atención en el halago)

- <sup>30</sup>21. A: **muy bonita es la tela**/ [claro que sí]

d) Estructuras comparativas y superlativas

- <sup>31</sup>1. A: de una manera escandalosa// todos se ven afectados/// o sea ocurre muy pocas veces ((eso bien es verdad))/ bien es verdad que ocurre muy pocas veces↓ **tú Carles↑ que tú conoces más el tema↑**  
2. C: sí

**Recursos prosódicos** (alargamientos vocálicos, pronunciación marcada y/o entonación exclamativa)

- <sup>32</sup>5. V: [...] ;**OSTRAS!** ;**QUÉ MOONA!** ;**QUÉ GRACIOOSA!** §

Con este pequeño recorrido hemos mostrado cuáles son las estructuras base más empleadas para realizar elogios en el contexto sociocultural español y, además, hemos podido comprobar que los intensificadores constituyen una parte verdaderamente importante en su formulación.

---

<sup>30</sup> Unas amigas (A, E y M) en casa de otra amiga (R). Esta última enseña un vestido que ha comprado para asistir a una boda y las demás (en este caso, A) halagan el vestido (Barros, 2011a: 281).

<sup>31</sup> Tres compañeros de trabajo (A, B y C) en la oficina de la sucursal bancaria en la que trabajan hablando sobre sistemas operativos informáticos. A le cede la palabra a C diciéndole que él tiene más conocimientos sobre el tema (Barros, 2011a: 310).

<sup>32</sup> Dos hermanas (A y V) están en casa de A conversando sobre las lámparas nuevas que esta se ha comprado para la casa. En este momento A le muestra una de las lámparas a V y esta última realiza un cumplido (Barros, 2011a: 290).

### 2.3.2.2. Las respuestas a halagos

De acuerdo con Siebold (2008: 332-333), la respuesta a un halago presenta un dilema para el hablante, puesto que tiene que considerar a la vez dos principios conversacionales opuestos: el principio de no contradecir al interlocutor y el de evitar el autoelogio para mostrar modestia. Teniendo en cuenta este factor, vamos a exponer qué modos de respuesta se dan en el contexto informal sociocultural español y cuáles son los preferidos por los españoles.

Una de las posibles formas de responder es la aceptación total del halago, que se puede realizar mediante la afirmación, las muestras de acuerdo, el agradecimiento o la formulación de un comentario en el que se amplíen las cualidades positivas de lo halagado, por ejemplo (Barros, 2011a: 363). Sin embargo, según el estudio de esta autora, la aceptación total no es la respuesta preferida por los españoles, ya que conlleva el riesgo de amenaza hacia las imágenes del que la emite. Por una parte, la imagen de autonomía se ve amenazada porque, al aceptar totalmente el cumplido, su interlocutor puede considerar que es engraido. Por otra, como consecuencia de la amenaza hacia la autonomía, la imagen de afiliación también puede verse perjudicada. Vemos, entonces, que la amenaza no la produce el que realiza el halago, sino el propio halagado, que al responder de una manera no esperada puede dañar su imagen. Por este motivo, muchas veces la aceptación total del halago va acompañada de risas o de un tono burlesco, que mitigan la fuerza de la aceptación y, por lo tanto, también mitigan la amenaza a la imagen.

Otra de las opciones de respuesta es seguir con la conversación sin responder explícitamente al halago. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento de conversación:

- <sup>33</sup>21. V: [...] ¡ah! pero ilumina un MONTÓN↑/ para lo pequeñita que es→§  
22. A: § puede ser así↑/ o así

En principio, puesto que los cumplidos se dirigen hacia una persona o hacia un elemento relacionado con ella, lo esperable sería que esta última reaccionara de algún modo; no obstante, según el estudio de Barros, no responder al cumplido es la opción

---

<sup>33</sup> Dos hermanas (A y V) están en casa de A conversando sobre las lámparas nuevas que esta se ha comprado para la casa. En este momento A le muestra el funcionamiento de una de las lámparas a V y esta última realiza un cumplido. A sigue mostrándole cómo funciona, sin reaccionar al cumplido (Barros, 2011a: 291).

más empleada en el contexto informal sociocultural español y no supone ninguna amenaza para ninguno de los interlocutores. En palabras de la autora (2011a: 362), «habida cuenta de que estamos trabajando con conversaciones coloquiales, este tipo de patrón interactivo no constituye un comportamiento inapropiado ni genera efectos descorteses».

Del mismo modo, como veremos a continuación, también se puede optar por responder al cumplido manifestando modestia. Con respecto a esta forma de respuesta, en el apartado *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC (2006) se afirma que «es frecuente que quien recibe el halago minimice su valor». Para manifestar modestia contamos con dos estrategias: el rechazo del cumplido y su aceptación con restricciones o reservas.

Cuando rechazamos un cumplido corremos el riesgo de amenazar la imagen social de nuestro interlocutor y la nuestra propia (Siebold, 2008: 332). La imagen de autonomía del primero se ve dañada porque no consideramos acertada su opinión, y la nuestra puede perjudicarse si nuestro interlocutor piensa que somos unos desagradecidos. Igualmente, la consecuencia directa de la amenaza a la imagen de autonomía deriva en la amenaza a la de afiliación de ambos.

Teniendo en cuenta el riesgo que puede suponer, si pretendemos rechazar el halago tendremos que emplear recursos propios de la cortesía mitigadora para disminuir la posible amenaza. Barros (2011a: 363) indica que la estrategia más utilizada en estos casos es la intensificación y recoge los recursos en una tabla (ver Anexo IV) en la que nos basaremos para presentar los recursos.

### **Recursos léxicos-semánticos**

a) Vocativos (nombres propios, imperativos sensoriales, pronombres personales y otros)

- <sup>34</sup>4. V: ¿dónde te has comprado el chaleco ese?

5. S: lo llevo cinco años yaa/ **macho**// está [el pobre roñosoo]

Mientras que en la realización de halagos los vocativos funcionan como recurso valorizador, en el rechazo se emplean para mitigar la amenaza hacia las imágenes, ya

---

<sup>34</sup> Tres amigos (V, A y S) en el domicilio de A. V se interesa por el chaleco que lleva puesto S y lo halaga indirectamente (Barros, 2011a: 306).

que manifiestan el acercamiento entre los interlocutores y minimizan el desacuerdo (Albelda *et alii*, 2014: 24).

b) Indicadores de sorpresa o rechazo (*ay, oy, ah, vamos*)

- <sup>35</sup>25. M: [quedará bonito con la– con el contraste]  
[...]
- 27. R: § ¡ay! quee– que no–

c) Ironía

- <sup>36</sup>12. E: esto queda precioso puesto/ [¿eh?]
- 13. R: [¡oy!] **precioso del todo**
- <sup>37</sup>9. A: ¿y lo aprobaste todo?/ ¡ayy/ qué lista es!§
- 10. C: § **sí/ listísima**§

d) Hipérboles

- <sup>38</sup>4. V: ¿dónde te has comprado el chaleco ese?
- 5. S: lo llevo cinco años yaa/ macho// está [el pobre **roñosoo**]

**Recursos prosódicos** (alargamientos vocálicos, entonación exclamativa/ascendente y recursos que representan el alzamiento de la voz)

- <sup>39</sup>3. S: ¿tú tienes el cuerpo estropeado?
- 4. A: ¡**OY QUE NO!**

Aparte de estos recursos, al igual que en la aceptación total del halago, en el rechazo también se puede emplear la risa o el tono burlesco para mitigar la amenaza que pueda comportar el acto de habla.

<sup>35</sup> Unas amigas (A, E y M) en casa de otra amiga (R). Esta última enseña un vestido que ha comprado para asistir a una boda y las demás (en este caso, M) halagan el vestido (Barros, 2011a: 281).

<sup>36</sup> Unas amigas (A, E y M) en casa de otra amiga (R). Esta última enseña un vestido que ha comprado para asistir a una boda y las demás (en este caso, E) halagan el vestido (Barros, 2011a: 280).

<sup>37</sup> Un abuelo (A) y su nieta (C). A halaga a C por haber aprobado el carné de conducir. (Barros, 2011a: 301).

<sup>38</sup> Tres amigos (V, A y S) en el domicilio de A. V se interesa por el chaleco que lleva puesto S y lo halaga indirectamente (Barros, 2011a: 305-306).

<sup>39</sup> Un amigo (S) y una amiga (A) en un local en el que se reúne la asociación a la que ellos pertenecen. A se autocritica diciendo que tiene el cuerpo estropeado y S la halaga de forma indirecta (Barros, 2011a: 346).

Si en vez de rechazar el cumplido, optamos por aceptarlo con restricciones, tendremos que utilizar una serie de estrategias propias de la cortesía mitigadora con las que se disminuye la posible amenaza hacia las imágenes de los interlocutores. Gracias a su empleo, ni se manifiesta el desacuerdo con la persona que ha realizado el halago ni se corre el riesgo de parecer engreído. Basándonos de nuevo en Barros vamos a enumerar y a ejemplificar las estrategias más empleadas para tal fin (2011a: 363):

**a) La reducción de la apreciación cualitativa dentro de la misma escala semántica a través de su cambio por otra de tipo funcional**

- <sup>40</sup>19. V: ¡ah! ((7")) ¡ay qué mona!  
 20. A: es que (ade)más **no ocupa nada**§

Este mecanismo de atenuación de la aceptación normalmente dirige los halagos de tipo aspectual (*bonito, mono...*) hacia otros de tipo funcional (*cómodo, práctico...*). Este cambio probablemente se da porque en la sociedad española se considera menos presuntuoso manifestar la utilidad de los objetos que manifestar su belleza.

**b) Restricción de tipo temporal**

- <sup>41</sup>11. S: [...] pues t'has puesto guapa enseguida↓ mira  
 12. A: **eso son días// que tiene una// hoy** es que tengo el guapo subió (3")

**c) Transferencia del mérito a otra persona o circunstancia externa** (como pueda ser la suerte, por ejemplo)

- <sup>42</sup>4. V: ¿dónde te has comprado el chaleco ese?  
 5. S: lo llevo cinco años yaa/ macho// está [el pobre roñosoo]  
 [...]  
 10. S: no↓ este no (( ))// **este me lo regaló** [(( )]

---

<sup>40</sup> Dos hermanas (A y V) están en casa de A conversando sobre las lámparas nuevas que esta se ha comprado para la casa. En este momento A le muestra una de las lámparas a V y esta última realiza un cumplido en el que realza la belleza del objeto. A reacciona añadiendo que no ocupa casi espacio, con lo que acepta el halago pero cambiando la valoración aspectual por la funcional (Barros, 2011a: 291).

<sup>41</sup> Un amigo (S) y una amiga (A) en un local en el que se reúne la asociación a la que ellos pertenecen. S halaga el aspecto físico de A y esta reacciona diciendo que no es lo usual, sino que solo está guapa algunos días.

<sup>42</sup> Tres amigos (V, A y S) en el domicilio de A. V se interesa por el chaleco que lleva puesto S y lo halaga indirectamente. S rechaza el halago al principio, pero como ha interpretado que a V le gusta, finalmente acepta el halago haciéndole saber que el mérito de la elección del chaleco no es de él, sino de otra persona (Barros, 2011a: 305-306).

#### d) Justificación del mérito

- <sup>43</sup>2. C: ya lo tenemos aquí// esto está elegante del todo/ ¡collins!/ hija mía↓§  
 3. P: § pu(es) chica/ ((y a mí el trimestre pasao ha estao-))/ **el mes pasao treinta y cinco mil pesetas más**

#### e) Minimización del acuerdo a través de una respuesta irónica

- <sup>44</sup>7. J: ha adelgazao/ Chimo está adelgazao ¿eh?  
 8. F: sí  
 9. P: **un [kilo]**

De nuevo hemos de añadir que, como ocurría en el caso de la realización y el rechazo de los halagos, cuando aceptamos el cumplido con reservas también podemos recurrir a las risas y al tono jocoso para mitigar la posible amenaza a las imágenes de los interlocutores.

#### f) Emisión de una autocrítica o desvalorización del objeto elogiado

En este caso no tenemos un ejemplo del corpus de Val.Es.Co. analizado por Barros, así que añadimos uno creado por nosotros:

- <sup>45</sup>8. A: ¡qué jersey más bonito llevas!/ aún no me había fijado  
 9. B: ¿¡ESTE!?!/ pues **me lo compré en rebajas y me costó baratísimo**

#### g) Atribución del elogio a una cualidad del emisor

- <sup>46</sup>11. J: °(noo/ te veo adelgazao/ Chimo)°  
 12. P: **eso es que me miras hoy con buenos ojos/ como ya has comido↑**

#### h) Manifestación de estupor o sorpresa

---

<sup>43</sup> Los interlocutores (P, C y J), que son familiares, se despiden en el rellano de la escalera de la casa de uno de ellos (P). Los invitados (en este caso, C) ensalzan positivamente el ascensor y el interior del edificio en el que vive P. P responde al halago diciendo la gran cantidad de dinero que está invirtiendo en que el edificio quede bonito (Barros, 2011a: 318).

<sup>44</sup> Los interlocutores (J, P, M y F), que tienen una relación de amistad, se encuentran almorzando en una casa particular. J halaga a P y este último responde al halago irónicamente (Barros, 2011a: 298).

<sup>45</sup> Dos amigas (A y B) desayunando en una cafetería. A elogia el jersey de B y esta última reacciona desvalorizando la prenda.

<sup>46</sup> Los interlocutores (J, P, M y F), que tienen una relación de amistad, se encuentran almorzando en una casa particular. J insiste en halagar a P y este último responde al halago diciendo que J lo ve así porque es su amigo y lo ve con buenos ojos (Barros, 2011a: 298).

- <sup>47</sup>7. S: porque tienes una cara así paraa/ como para sonreírse/ por lo menos  
8. A: ¡hostia! (RISAS)

**i) Muestra de inseguridad sobre la veracidad del cumplido** (*¿sí?, ¿de verdad?, ¿en serio?...*)

Al igual que en *f*, en este caso tampoco tenemos un ejemplo del corpus que utiliza Barros, así que añadimos uno creado por nosotros:

- <sup>48</sup>3. C: ¡ay! ¡qué guapo te veo!  
4. D: ¿sí?/ pues me he levantado con una cara→

Después de este recorrido por los modos de responder al halago manifestando modestia, hemos percibido que la frontera entre el rechazo del cumplido y su aceptación con restricciones en ocasiones es difusa, con lo que no debemos considerar que son tipos de respuesta opuestos. Hemos de señalar, además, que estos modos de responder normalmente generan «patrones interactivos que podríamos denominar “de insistencia cortés”, con los que se trata de alcanzar el asentimiento de la persona halagada» (Barros, 2011a: 632). En este sentido, como indica Barros (2011a: 363), en la mayoría de las ocasiones estas respuestas suponen un simple paso intermedio hacia la aceptación total del cumplido.

Por último, hemos de considerar que también se puede responder a los elogios mediante su devolución, de tal modo que se pretende conseguir el equilibrio entre la imagen de los interlocutores (Barros, 2011a: 632). A continuación presentamos un ejemplo de esta actuación:

- <sup>49</sup>4. V: [...] ¡hola bonica! [...]  
5. E: [¡hola **bonico!**]

---

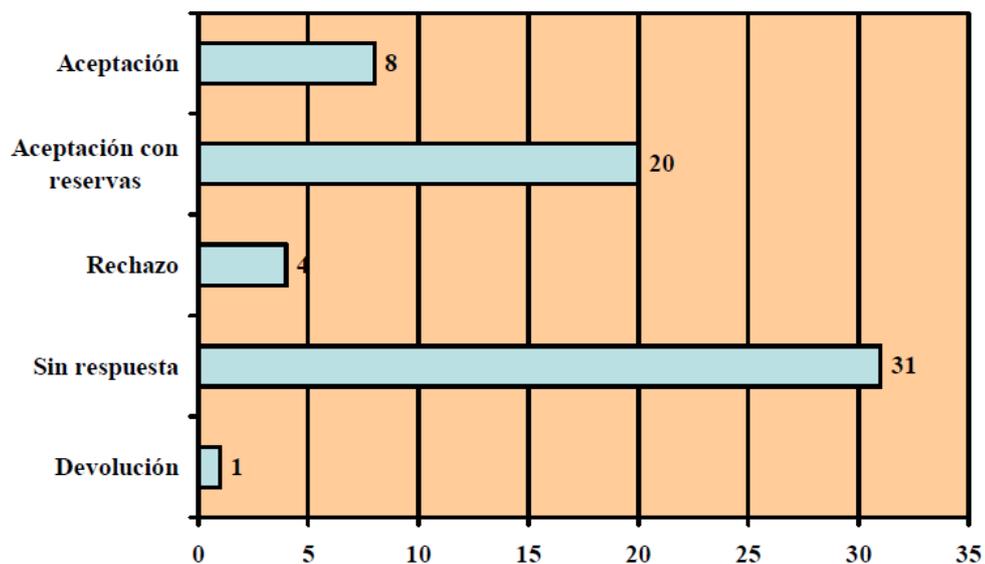
<sup>47</sup> Un amigo (S) y una amiga (A) en un local en el que se reúne la asociación a la que ellos pertenecen. S halaga el aspecto físico de A y esta reacciona con una expresión malsonante que denota sorpresa (Barros, 2011a: 340).

<sup>48</sup> Una amiga (C) y un amigo (D) han quedado para ir a pasear. Cuando se encuentran, después de saludarse C halaga el aspecto de D y él responde mostrando inseguridad.

<sup>49</sup> En casa de E (mujer) y A (marido). A y unos amigos (V y J) están reunidos en una habitación y en ese momento E entra con la intención de saludar a V, que acaba de llegar (Barros, 2011a: 337).

Hemos de destacar que consideramos que devolver el elogio es un mecanismo que se puede utilizar como respuesta única (en el ejemplo anterior) o como adjunto a cualquier opción de respuesta (aceptación plena, aceptación con restricciones o rechazo). Así pues, a un cumplido en el que valoren positivamente nuestra belleza física podremos responder, por ejemplo, con el enunciado *ay, muchas gracias, tú también estás muy guapo/a* (aceptación y devolución) o con el enunciado *¿guapo/a yo? ¡Tú sí que estás guapo/a!* (rechazo y devolución).

En resumen, cuando recibimos un halago podemos optar por no responderlo y seguir con la conversación, por aceptarlo plenamente, por rechazarlo, por aceptarlo con restricciones o por devolverlo. Barros recoge el resultado cuantitativo de su estudio en el siguiente gráfico (2011a: 364), que muestra que las opciones preferidas dentro del ámbito sociocultural español son la continuación con la conversación y la aceptación con restricciones:



**Gráfico 1.** Resumen cuantitativo de las estrategias de respuesta a cumplidos utilizadas por los españoles según el análisis de Barros (2011a)

Teniendo en cuenta toda la información que hemos ido presentando a lo largo de este marco teórico, en el siguiente punto analizaremos cómo realizan los halagos y responden a ellos en español los estudiantes rumanos para identificar los posibles errores y, posteriormente, crear una secuencia didáctica para intentar resolverlos.

### **3. APLICACIÓN PRÁCTICA**

Si pretendemos incorporar el fenómeno de los halagos al aula de ELE de un modo coherente y eficaz, creemos necesario investigar dónde reside el posible problema y cómo se manifiesta en la producción en español de los estudiantes rumanohablantes. Por este motivo, hemos decidido comparar cómo realizan los halagos y responden a ellos los españoles con cómo lo hacen los rumanos en español. Si hemos optado por un estudio contrastivo es porque, de acuerdo con Barros (2010a: 17), ayudan a poner de manifiesto las diferencias en la actuación de grupos socioculturales distintos y, en consecuencia, focalizan la atención en las posibles interferencias comunicativas. Además, en la opinión de Pons (2005: 73), Fernández (2007: 187) y Barros (2010a: 17 y 2010b: 10), que compartimos, este tipo de estudios ofrecen un material muy productivo para la creación de recursos didácticos y su posterior aplicación en las aulas de lenguas extranjeras. Es por ello por lo que, después de focalizar las posibles interferencias comunicativas en las intervenciones de los rumanohablantes, crearemos una secuencia didáctica para resolverlas y la llevaremos al aula para ver cuáles son sus resultados.

#### **3.1. Estudio contrastivo**

Hasta este momento contamos solamente con los principales recursos que emplean los españoles para realizar los actos de habla objeto de estudio, que han sido presentados en el anterior punto. En este apartado, como veremos a continuación, extraeremos los recursos que utilizan los rumanos a través del análisis de muestras de habla en español producidas por rumanohablantes. Con los resultados del estudio contrastivo descubriremos en qué se diferencian las producciones de los rumanos y las de los españoles y podremos determinar en qué aspectos debemos incidir en la secuencia didáctica.

##### **3.1.1. Metodología del estudio contrastivo**

Hemos de indicar que tanto la recogida de muestras como la puesta en práctica de la secuencia didáctica que se presentará más adelante se produjeron durante una estancia de prácticas docentes en la Universidad de Bucarest. Para obtener las muestras de habla, concertamos reuniones con quince estudiantes universitarios de segundo curso del Grado en Lenguas Extranjeras con el español como segunda especialidad. En el

momento en el que se recogieron las muestras (febrero del 2016) todos contaban con un nivel B1 según el *MCER* (2002) y tenían edades comprendidas entre los 20 y los 32 años. En total participaron trece mujeres y dos hombres y todos eran de nacionalidad rumana. Es importante señalar que el reducido número de informantes con el que contamos no nos permite obtener unos resultados que se puedan aplicar con exactitud a la forma de comunicarse en español de todo el conjunto de rumanohablantes; sin embargo, sí que nos puede orientar sobre sus tendencias y sobre ciertos rasgos determinados que suelen emplear.

Las reuniones se llevaron a cabo en una de las aulas de la Facultad de lenguas y literaturas extranjeras de la Universidad de Bucarest y los estudiantes iban entrando de dos en dos, así que hubo una estudiante que participó en dos ocasiones. La metodología que empleamos fue la del juego de rol o *role-play*, que consiste en pedir a los informantes que participen en situaciones conversacionales simuladas y que intenten actuar de la misma forma en la que lo harían en un contexto real (Barros, 2011a: 188). Con esta metodología conseguimos que las muestras sean orales y que se acerquen lo máximo posible a una producción en una situación real, ya que, aunque se les proporcione el contexto y el tipo de acto de habla que tienen que desarrollar, se les da libertad para elegir cómo y con qué recursos quieren construir el discurso.

Las situaciones que les proporcionamos fueron las que presentamos seguidamente:

1. Sois amigos. Uno va celebrar su cumpleaños e invita al otro a la fiesta que está organizando.
2. Sois amigos. Uno ha invitado al otro a comer a su casa y le ha preparado *sarmale*<sup>50</sup>. En este momento habéis empezado a comer y el invitado, cuando prueba la comida, le dice al anfitrión que está buena o que le gusta.
3. Sois amigos. A uno se le ha estropeado el ordenador y le pide al otro que le deje el suyo. Este último no le quiere dejar el ordenador.
4. Sois un profesor y su alumno. El profesor halaga al alumno por el buen trabajo que ha hecho.

---

<sup>50</sup> Las *sarmale* son una comida típica rumana que se suele preparar en Navidad o en otras celebraciones importantes.

5. Sois un jefe y su empleado. El empleado le pide al jefe una semana de vacaciones y el jefe no se la quiere conceder.
6. Sois amigos. Habéis quedado para ir de fiesta y en este momento os acabáis de encontrar en la calle. Uno le dice al otro que está guapo.
7. Sois amigos. Uno lleva una camiseta nueva y el otro le dice que es bonita o que le gusta.

Es necesario tener en cuenta que los informantes sabían que las muestras servirían para un trabajo de investigación, pero optamos por no informarles exactamente del objetivo del trabajo para que su producción no estuviese condicionada. Por este motivo, añadimos situaciones que nada tuvieran que ver con los halagos (1, 3 y 5) para que fuera más difícil deducir el tema del trabajo. De igual modo, tampoco les indicamos que iban a ser grabados para que sus producciones fueran más naturales. No obstante, posteriormente les dimos toda la información sobre la investigación, les confesamos que su voz había sido grabada y les pedimos autorización para el uso de sus muestras<sup>51</sup>.

Además, también es necesario aclarar que de las cuatro situaciones en las que se producen cumplidos (2, 4, 6 y 7), tres se enmarcan en un contexto informal (2, 6 y 7) y una en un contexto formal (4). Aunque es cierto que los halagos en contextos formales no son nuestro objeto de estudio, nos pareció interesante integrar una situación formal como posible inicio de una futura línea de investigación. Así que, teniendo presente que no se corresponde con el trabajo actual, no vamos ni a transcribir ni a analizar la muestra.

En resumen, para la consecución de la meta de la investigación transcribiremos y analizaremos las situaciones 2, 6 y 7, que en la transcripción aparecerán nombradas respectivamente como *situación A*, *situación B* y *situación C*.

Es importante señalar que, por lo general, solo transcribiremos los halagos y sus respectivas respuestas, aunque en las muestras reales<sup>52</sup> aparezcan más actos de habla como, por ejemplo, los saludos. El sistema de transcripción que utilizaremos es el que establece el grupo Val.Es.Co (ver Anexo I). En cuanto al análisis, es necesario saber que nos centraremos exclusivamente en los recursos y mecanismos que se usan para

---

<sup>51</sup> Las autorizaciones firmadas están adjuntas en la copia digital del Trabajo Final de Máster.

<sup>52</sup> Las grabaciones de voz están adjuntas en la copia digital del Trabajo Final de Máster.

elogiar y responder al elogio, con lo que dejaremos a un lado los errores de tipo gramatical y otras cuestiones que excedan nuestros objetivos. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, procedemos, en primer lugar, al análisis cualitativo de la muestras; y, en segundo lugar, a su análisis cuantitativo.

### 3.1.2. Análisis cualitativo

#### MUESTRA 1 (Informante 1: A / Informante 2: B)

##### Situación A

1. B: ¿te gustan los sarmale<sup>53</sup>?
2. A: sí/ quiero felicitarte// los sarmale son mi comida favorita
3. B: son lo mejor de lo mejor
4. A: también ella es una buena cocinera<sup>54</sup>
5. B: sí

Como podemos comprobar, en este fragmento de conversación el halago se produce, en primer lugar, a través de la felicitación *quiero felicitarte* (intervención 2<sup>55</sup>); y, en segundo lugar, mediante el enunciado copulativo *ella es buena cocinera* (4). Ninguna de las dos elecciones sería un error pragmático: uno de los usos de las felicitaciones en español consiste en ensalzar una aptitud (Reyes, 2011: 78), que en este caso sería la de la cocina; y, como ya indicamos, las oraciones copulativas son una de las estructuras más utilizadas para realizar cumplidos en España. En cuanto a las respuestas, cuando se produce el primer cumplido (2) la informante decide no responder explícitamente y continúa la conversación hablando sobre las *sarmale* (3). En cambio, el segundo halago sí que lo acepta a través de la afirmación (5).

##### Situación B

1. A: te ves muy bien/ eres muy linda
2. B: ay/ gracias/ y tú también

---

<sup>53</sup> En rumano, la palabra *sarmale* es femenina, aunque algunos informantes la traducen al español concordándola en masculino.

<sup>54</sup> La informante A se dirige a la moderadora para decir que su compañera, B, es buena cocinera. Intuimos que, si se hubiera dirigido a B, también hubiera empleado un enunciado copulativo, como pueda ser *eres una buena cocinera*.

<sup>55</sup> En adelante solo indicaremos el número de la intervención.

3. A: gracias

En este caso nos encontramos con que la informante A utiliza la repetición (1) para enfatizar el halago: primero utiliza la estructura *verse* + *adjetivo*, que es más propia del español de América; y luego emplea una oración copulativa. Igualmente, hace uso del adverbio *muy* para intensificar el cumplido. La informante B acepta el cumplido con un agradecimiento atenuado con una expresión de sorpresa y, además, devuelve el elogio (2). La informante A simplemente lo acepta (3).

### Situación C

1. B: tu camisa es perfecta/ lo quiero<sup>56</sup>

2. A: gracias gracias ((...))

En este pequeño fragmento vemos que el elogio se realiza mediante una oración copulativa y se refuerza con una muestra de interés en comprar la misma camisa (1). La respuesta, por su parte, se corresponde con una aceptación total del cumplido (2).

### MUESTRA 2 (Informante 3: C / Informante 4: D)

#### Situación A

1. C: oye/ Daniela<sup>57</sup>/ ¿te gustan los sarmales?

2. D: ah sí/ son muy buenas// pero creo que son un poco saladas

3. C: sí/ quee/// a mí me parece también// yo he aprendido a hacer sarmale de mi abuela/ que es experta en esa comida

4. D: mi abuela también// pero/ pero/// no sé/ creo que tienes que poner un poco mucho agua en la composición.

5. C: loo pondré la próxima vez

Aquí vemos que la informante D primero elogia el plato cocinado por C con la oración copulativa *son muy buenas* (2), que refuerza con el adverbio *muy*; sin embargo, después señala un defecto del plato diciendo que está salado (2). Es verdad que la confianza que predomina en los contextos informales permite en muchas ocasiones dar nuestra opinión sincera, aunque esta sea negativa; no obstante, vemos que la informante D sigue insistiendo en esta característica negativa en la intervención 4, aunque su interlocutora ya haya reconocido el error y haya pasado a hablar sobre cómo aprendió a

<sup>56</sup> La informante se refiere a que quiere una camisa igual.

<sup>57</sup> Los nombres propios no son los reales.

preparar el plato. Si esta conversación se ajustara a las reglas de cortesía propias del contexto sociocultural español, normalmente no se hubiera señalado el defecto del plato, puesto que lo esperado en esa situación es el realce de las dotes culinarias del anfitrión. Si, de todas formas, se hubiera señalado de forma atenuada, no se hubiera insistido en ello para no ofender al interlocutor. En cuanto a la respuesta al halago, interpretamos que no se da porque la informante C centra su atención en responder a la amenaza hacia su imagen de autonomía (3).

### **Situación B**

1. D: ((...)) eres muy hermosa hoy// ¿qué es el secreto?
2. C: gracias/ me puse esta blusa verde que me encanta mucho→// y no tengo ningún secreto→/ así me gusta vestir→/ y también me gusta tu vestido ((...))
3. D: gracias

Vemos que en este caso el cumplido se realiza, de nuevo, a través de una oración copulativa reforzada con el adverbio *muy* (1). Asimismo, la informante pregunta cuál es el secreto que tiene la interlocutora para estar guapa (1), con lo que demuestra que tiene verdadero interés en sus métodos de belleza y que, por lo tanto, el elogio es sincero.

Como podemos comprobar, la informante C acepta el cumplido agradeciéndolo (2). Ya vimos que cuando aceptamos un elogio corremos el riesgo de parecer poco modestos ante nuestro interlocutor y que, en consecuencia, normalmente debíamos atenuar la aceptación. Sin embargo, percibimos que en este caso la informante no la atenúa, sino que opta por ensalzar su propia imagen diciendo que le gusta su ropa (2). En el contexto sociocultural español esta actuación se podría considerar engréida y podría producir un conflicto interpersonal, puesto que lo que se ensalza es un rasgo individual que no se dirige a la afiliación con los demás. Además de aceptar el halago y ensalzar su propia imagen, también devuelve el cumplido (2), a lo que la informante D responde con un *gracias* (3).

### **Situación C**

1. C: ay/ Daniela/ me encanta mucho esa camiseta tuya porque es roja y me encanta mucho el rojo
2. D: gracias

Aquí observamos que la informante C realiza un halago con una oración encabezada por el verbo afectivo *encantar* (1). Según el estudio de Barros (2011a), este

tipo de oraciones no es uno de los más empleados para realizar halagos en el español de España, pero intuimos que su uso está muy extendido y es muy frecuente. Hemos de destacar que, aunque no sea gramaticalmente correcto, la informante refuerza el cumplido con el uso de la palabra *mucho* junto al verbo *encantar* (1). Igualmente, también lo intensifica mediante el indicador de sorpresa *ay* y con el vocativo *Daniela*, que muestra cercanía (1). Si nos fijamos en la respuesta de la otra informante, vemos que acepta plenamente el elogio, sin utilizar ningún atenuante.

### MUESTRA 3 (Informante 5: E / Informante 6: F)

#### Situación A

1. E: ((...)) te preparé algo→/ un plato de sarmale// por favor tasta y dime por favor qué te parece porque es la primera vez cuando yo cocino así que→
2. F: oh gracias/ es bueno/// no me gusta el sarmale/ pero es bueno.
3. E: muchas gracias ((...))

Advertimos que el informante F elogia el plato de *sarmale* con la oración copulativa *es bueno*, que repite para intensificar (2). Podemos comprobar que dice que no le gustan las *sarmale* (2), pero en este contexto se puede interpretar como positivo para el interlocutor porque de normal a F no le gusta el plato y, habiéndolo cocinado E, considera que está bueno. Ante tal halago, la informante E responde aceptándolo totalmente (3).

#### Situación B

1. E: ((...)) me encanta tu traje/ como te has visto hoy// es muy diferente a lo que estoy acostumbrada a ver en la universidad.
2. F:

En este caso la informante E realiza el elogio mediante un enunciado encabezado por el verbo *encantar* y F no responde porque en ese momento E interrumpe la situación simulada y se dirige a la moderadora, no por elección propia.

#### Situación C

1. F: oh/ me gusta mucho tu nueva camiseta/// es mi color favorita/ y tú eres guapa
2. E: muchas gracias

Vemos que en la intervención 1 el informante F halaga el aspecto de su interlocutora a través de dos enunciados, uno encabezado por un verbo afectivo (*me gusta mucho tu nueva camiseta*) y otro con un verbo copulativo (*tú eres guapa*). Percibimos, además, que intensifica el cumplido mediante el indicador de sorpresa *oh* y el adverbio *mucho*. La informante E responde aceptando el halago (2).

#### **MUESTRA 4 (Informante repetida: E/ Informante 7: G)**

En esta muestra vuelve a intervenir la informante E de la anterior muestra; sin embargo, durante la entrevista cambiamos los roles para que representara el papel opuesto al que había adoptado en la otra conversación. De este modo, podemos ver cómo actúa en los dos casos.

##### **Situación A**

1. E: ((...)) están deliciosas/ muchísimas gracias/ me encantó/ y tienes que darme la receta.
2. G: ¿te gusta comerlos con un poquito de nata?

Al igual que en la situación C de la anterior muestra, en esta podemos observar que la informante E elogia el plato que ha preparado G con una oración copulativa (*están deliciosas*) y con una oración con verbo afectivo (*me encantó*). También percibimos que refuerza el cumplido con la petición de la receta (1), que demuestra que el interés y el halago son verdaderos. La informante G opta por no responder al elogio explícitamente y seguir la conversación con un ofrecimiento (2).

##### **Situación B**

1. G: estás muy bonita hoy
2. E: muchísimas gracias
3. G: con ese vestido azul que me encanta→, y me gusta tu pelo
4. E: muchísimas gracias/ tú tampoco<sup>58</sup> es muy bonita hoy
5. G: estoy un poco cansada→ porque con todos los exámenes y la pequeña vacación que tuvimos→
6. E: no se nota
7. G: ah, gracias.

En primer lugar vemos que la informante G halaga la belleza de la informante E con una oración copulativa (1) y esta última acepta el cumplido (2). Después, en la

---

<sup>58</sup> La informante se confunde, quiere decir *también*.

intervención 3, G continúa elogiándola, aunque ahora se dirige a aspectos más concretos de su belleza (el vestido y el pelo que lleva). Como vemos, para ello emplea oraciones encabezadas por verbos afectivos (*encantar* y *gustar*). La informante E vuelve a aceptar los halagos y, para compensar las imágenes de las dos, devuelve el cumplido (4). G opta por rechazar el cumplido de forma atenuada para no ofender a su interlocutora (5) y esta última insiste en el halago mediante el enunciado *no se nota* (5). Ante la insistencia, G termina aceptando el cumplido, aunque atenúa la aceptación con el indicador de sorpresa *ah* (7).

### Situación C

1. E: Gabriela/ ¿esa es una nueva camiseta? yo no te he visto antes ((...)) y me encanta, ¡por el nombre de Dios!
2. G: gracias ((...))

En este fragmento la informante E realiza el cumplido a través de un enunciado con el verbo afectivo *encantar* (1) y, además, lo enfatiza con el indicador de sorpresa *¡por el nombre de Dios!*, con el vocativo *Gabriela* y con la pregunta *¿esa es una nueva camiseta?*, que demuestra interés. En respuesta, la informante G lo acepta agradeciéndolo.

### MUESTRA 5 (Informante 8: H / Informante 9: I)

#### Situación A

1. I: ((¿te gustan los sarmales que te he preparado?))
2. H: sí/ están muy ricas/ sí/ quiero que me cuentes cómo las has hecho
3. I: pues me ayudó mi mamá también// pero son muy fáciles de preparar// con carne/ con col ((...))
4. H: ((...)) son muy ricas/ y me gustaría hacerlos para mis amigos/ para mi familia
5. I: sí/ claro/ puedo darte la recepción<sup>59</sup>

En este caso vemos que la informante H halaga a la informante I tanto en la intervención 2 como en la 4. Para ello emplea dos oraciones copulativas breves reforzadas con el adverbio *muy* y con la petición de la receta. La informante I acepta el halago con restricciones, con modestia: no niega que las *sarmale* estén ricas, pero se quita el mérito diciendo que la ha ayudado su madre y que es un plato fácil de elaborar.

---

<sup>59</sup> La informante quiere decir *receta*.

### Situación B

1. I: ((...)) ¡tú eres muy guapa!/ [en general/ no hoy]
2. H: [¡gracias!/] y tú también
3. I: gracias

Como podemos comprobar, la informante I elogia a su interlocutora mediante una oración copulativa reforzada por el adverbio *muy* (1). H acepta el cumplido agradeciéndolo con entonación exclamativa y opta por devolverlo (2), a lo que I también responde con un agradecimiento (3).

### Situación C

1. H: quería preguntarte de dónde te compraste tu camiseta porque me gusta mucho y el color también/ es súper padre
2. I: muchas gracias/ le compré de un mall<sup>60</sup>/ de acá de Bucarest/ y no costó mucho// sinceramente ((...)).

Aquí advertimos que en la intervención 1 la informante H realiza el elogio a través de una oración con verbo afectivo (*me gusta mucho*) y otra con verbo copulativo (*es súper padre*). Como vemos, estas oraciones están reforzadas respectivamente con los adverbios *mucho* y *súper*. Asimismo, al igual que en la situación A, H intensifica el cumplido mostrando interés hacia el objeto elogiado (*quería preguntarte de dónde te compraste tu camiseta*). Ante tal halago, la informante I responde aceptándolo con restricciones, puesto que afirma que no le costó mucho dinero (2).

## MUESTRA 6 (Informante 10: J / Informante 11: K)

### Situación A

1. J: ah/ Katerina/ ¡pero estos sarmale son muy sucios<sup>61</sup>!
2. K: ay/ gracias/ los hice yo
3. J: ¿cómo?
4. K: es que dura un poco// es un proceso muy/ digamos/ complicado

En este fragmento vemos que la informante J halaga el plato que ha realizado la informante K mediante una oración copulativa exclamativa reforzada con el adverbio *muy*, el indicador de sorpresa *ah* y el vocativo *Katerina* (1). Igualmente, también

<sup>60</sup> En rumano suelen utilizar la palabra inglesa *mall* para referirse al centro comercial.

<sup>61</sup> La informante quiere decir *ricos*.

intensifica el cumplido cuando pregunta por el proceso de preparación de las *sarmale* (3). Por su parte, K acepta el cumplido con un agradecimiento que atenúa con el indicador de sorpresa *ah* (2); sin embargo, después vemos que se atribuye todo el mérito de la preparación del plato (2) y, además, responde a la petición de la receta diciendo que es un plato difícil de preparar (4). Como ya comentamos en la situación B de la muestra 2, cuando aceptamos un halago corremos el riesgo de parecer engreídos ante nuestro interlocutor y, para evitarlo, lo más adecuado es atenuar la aceptación. En este caso vemos que la informante K sí que atenúa al principio, pero luego ensalza indirectamente sus dotes culinarias, con lo que un interlocutor español podría pensar que es poco modesta.

### Situación B

1. J: estás muy guapa en este traje
2. K: oh/ gracias/// ¿qué te gusta más?/ ¿la chaqueta?
3. J: sí, el contraste es muuy/// me gusta mucho el contraste
4. K: gracias

Aquí nos encontramos con una producción muy similar a la anterior. La informante J elogia a K mediante un enunciado copulativo reforzado con el adverbio *muy* (1) y esta última acepta el cumplido atenuándolo mínimamente con el indicador de sorpresa *oh*. Igualmente, también ensalza en cierto modo su propia imagen de autonomía preguntándole a la interlocutora qué prenda de ropa es la que más le gusta, puesto que implícitamente comunica que todo lo que lleva es bonito. Es cierto que en el contexto sociocultural español es positivo reafirmar la autonomía de uno mismo, pero siempre que esta autonomía no se interprete como individualismo o vanidad.

Después de la intervención 2 vemos que J halaga de nuevo la ropa de K, pero esta vez lo hace a través de una oración con el verbo afectivo *gustar* (3). Por último, K acepta el cumplido con gratitud.

### Situación C

1. K: qué linda que estás hoy/ me gusta mucho tu chaqueta
2. J: ay/ gracias

En este pequeño fragmento advertimos que la informante K elogia el aspecto de J a través de una oración exclamativa ponderativa con *qué* (1), que es uno de los modos

más utilizados para halagar en España. Además, insiste en el elogio a través de un enunciado con verbo afectivo reforzado con el adverbio *mucho* (1). La informante J acepta el cumplido atenuándolo con el indicador de sorpresa *ay*.

### MUESTRA 7 (Informante 12: L / Informante 13: M)

#### Situación A

1. M: ¿te gustan los sarmale?
2. L: son muuy buenos/ ¿con qué le hiciste?
3. M: puees// no sé muy bien/ porque una amiga me ayudó y ella preparó todo y yo solo fui de compras/ para comprar los productos/ y ella cocinó/ así que→
4. L: ¿¡y tú no eres la cocinera de estos sarmale!?
5. M: no→porque quería que todo salía perfecto/y [yo no→]
6. L: [¡pero] es perfecto!
7. M: sí, porque no cocino [yo]
8. L: [yo creía] que tú los preparaste
9. M: no/ lo siento/ pero no soy [una cocinera→]
10. L: [pero] están muy buenos// y por eso→ ¡me encanta! ¡ME ENCANTA!
11. M: gracias/ le voy a decir a mi amiga que te gustó

En este caso la informante L halaga el plato que le ha ofrecido M mediante una oración copulativa reforzada con el adverbio *muy* y el alargamiento vocálico (2). Asimismo, también manifiesta interés verdadero al preguntar por los ingredientes del plato (2). La informante M, como podemos comprobar en la sucesión de intervenciones siguientes, confiesa que ella no ha cocinado las *sarmale*, sino que le ha encomendado el trabajo a una amiga porque quería que su invitada disfrutara de la comida. Después de la confesión, M se autocritica afirmando que no cocina bien (7 y 9) y su interlocutora sigue elogiando el plato de *sarmale* (10) para que la anfitriona esté segura de que ha salido todo perfecto. En una situación de autocritica como esta, en el contexto sociocultural español lo más adecuado es rechazar la minusvaloración del interlocutor mediante un halago, y en esta conversación no se produce.

Si nos fijamos en los recursos que emplea la informante L para seguir elogiando el plato después de saber que M no es la cocinera, advertimos una oración copulativa (6), otra oración copulativa reforzada con el adverbio *muy* (10) y una frase con el verbo afectivo *encantar* intensificada mediante la repetición y la exclamación (10). Como es de esperar, puesto que los halagos no se dirigen directamente a M, esta los acepta señalando en todo caso que hay que atribuirle el mérito a su amiga (7 y 11).

### Situación B

1. L: me gusta tu ropa<sup>62</sup>/ está muy bonito
2. M: muchas gracias
3. L: me gusta el color/ es muy rojo.
4. M: me gusta este rojo, me veo muy bien
5. L: pero a mí también me gusta cómo te queda
6. M: oh, gracias, gracias/ me encanta muy
7. L: y si nos vamos a la fiesta así como estás vestida puedes ligar o algo
8. M: sí sí/ eso es lo que quiero
9. L: ah/ pues muy bien/ lo vas a lograr ((...))

Como vemos, en las intervenciones 1, 3 y 5 la informante L halaga el vestido que lleva M mediante tres enunciados con el verbo afectivo *gustar* (*me gusta tu ropa; me gusta el color; me gusta cómo te queda*) y un enunciado copulativo intensificado con el adverbio *muy* (*está muy bonito*). La informante M en todo caso acepta el halago: en la intervención 2 lo hace con un agradecimiento, en la 4 manifiesta acuerdo con la opinión de L y afirma que se ve guapa con ese vestido y, por último, en la 6 muestra agradecimiento y dice que le gusta mucho su vestido. Asimismo, en las intervenciones 7 y 9 la informante L vuelve a insistir en el cumplido de forma indirecta, señalando que con ese atuendo seguro que M va a ligar. Ante tales elogios, M sigue manifestando lo segura que se siente con el vestido que lleva puesto (8).

De nuevo, como ocurría en la situación B de las muestras 2 y 6, percibimos que la aceptación del elogio viene acompañada de un refuerzo propio de la imagen de autonomía de la persona halagada, y esta reacción se puede interpretar como falta de modestia en el contexto sociocultural español.

### Situación C

1. M: ¿es nueva la camiseta?
2. L: sí sí/ la [compré ayer]/ y me gusta
3. M: [¿de dónde?]
4. L: de un supermercado<sup>63</sup>
5. M: creo que es de H&M// ¿no? [porque he visto] en la televisión// es muy bonita
6. L: [sí/sí] gracias
7. M: y la color es muy verde/ y me gusta el verde/ es mi color preferido
8. L: [¡gracias!]
9. M: [sí, es muy] bonita

<sup>62</sup> La informante quiere decir *vestido*.

<sup>63</sup> La informante se refiere a un centro comercial.

10. L: yo la quiero también<sup>64</sup>

Este fragmento de conversación se inicia con la intervención de M, que halaga indirectamente la camiseta de L preguntándole si es nueva (1) y de dónde la ha comprado (3). Si nos fijamos, ya desde el principio L afirma que le gusta su propia camiseta (2), con lo que nos encontramos con una forma de actuar parecida a la que acabamos de ver en la situación B, pero protagonizada por la otra informante.

M sigue elogiando la camiseta en las intervenciones 5, 7 y 9, pero esta vez de forma directa con un enunciado copulativo repetido (*es muy bonita*) y con otro con verbo afectivo (*me gusta el verde*). A esta sucesión de halagos, la interlocutora reacciona aceptándolos con agradecimiento (6 y 8) y expresando nuevamente que le gusta su camiseta (10), con lo que un interlocutor español probablemente interpretaría que es una persona engreída.

**MUESTRA 8 (Informante 14: N / Informante 15: Ñ)****Situación A**

1. N: oye/ ¿esto lo has preparado tú?
2. Ñ: sí
3. N: ¿¡no me digas!?
4. Ñ: sí/ me ayudó un poco mi madre
5. N: ah, qué bien/ pues son muy ricas
6. Ñ: sí
7. N: me gustan mucho/ es que es mi comida favorita ((...))

En este caso vemos que la informante N empieza la conversación preguntando si Ñ ha cocinado el plato (1) y muestra sorpresa mediante una oración interrogativa exclamativa (3) cuando este último se lo confirma (2). Estas manifestaciones de interés y de admiración por parte de N halagan indirectamente al interlocutor, que responde mostrando modestia a través de una aceptación con restricciones (4). En la intervención 5 y 6, N sigue halagando el plato de Ñ mediante una oración copulativa (*son muy ricas*) y otra con verbo afectivo (*me gustan mucho*). Como podemos comprobar, Ñ acepta los halagos con una afirmación (6).

---

<sup>64</sup> La informante se refiere a que a ella también le gusta el vestido que lleva puesto.

### Situación B

1. N: ¿qué te has hecho?
2. Ñ: nada
3. N: que/ no sé/ estás un poco cambiado/ te ves muy bien/ [estás muy guapo]
4. Ñ: [no/ estoy como siempre]

De nuevo vemos que en la intervención 1 la informante N muestra interés, en este caso por el cambio de aspecto de Ñ. Este último niega el cambio de aspecto (2) y N responde con un elogio directo, que lleva a cabo con una oración con la estructura *verse* + *adverbio* y con otra con verbo copulativo (3), ambas reforzadas con el adverbio *muy*. Ante este cumplido, el informante Ñ opta por el rechazo. Como indicamos en el marco teórico, cuando rechazamos un elogio podemos ofender a nuestro interlocutor, con lo que debemos atenuar el rechazo en la medida de lo posible. En este caso vemos que Ñ no lo atenúa y, en consecuencia, si nos ceñimos al comportamiento pragmático del español podría amenazar tanto la imagen de su interlocutor como la suya propia.

### Situación C

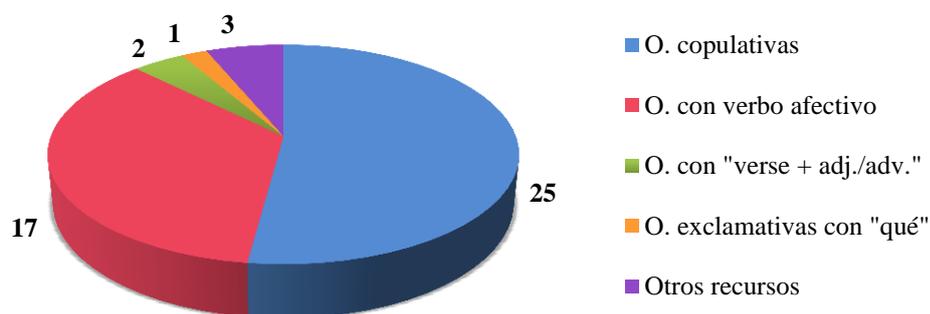
1. Ñ: ¿de dónde te has comprado esta camiseta?
2. N: pues de un sitio web/ es una tienda *online*
3. Ñ: es muy interesante
4. N: sí/ por el mensaje
5. Ñ: quiero comprarme también
6. N: pues te dejo la dirección que quieres
7. Ñ: ok

En este caso advertimos que el fragmento de conversación también empieza con una muestra de interés hacia un objeto que posteriormente va a ser halagado: Ñ le pregunta a N dónde ha adquirido la camiseta que lleva (1) y, después de obtener la respuesta (2), realiza un cumplido con una oración copulativa intensificada con el adverbio *muy* (3). La informante N responde aceptándolo mediante una afirmación y un comentario que apoya el cumplido (4). Por último, percibimos que Ñ refuerza el elogio diciendo que quiere comprarse una camiseta igual (5), con lo que demuestra que el interés y el halago son verdaderos.

### 3.1.3. Análisis cuantitativo

Con el análisis de estas muestras hemos podido indagar qué recursos utilizan o qué tendencias manifiestan los rumanos cuando realizan cumplidos y responden a ellos en español. Hemos de destacar que hemos recogido un total de 48 halagos y 36 respuestas a halagos. Si el número de elogios es superior al de respuestas es por tres motivos fundamentales: en primer lugar, porque en ciertas ocasiones los informantes optan por realizar un mismo halago de forma repetida o con varias formulaciones distintas, aunque luego el interlocutor solo responda una vez englobando todos los halagos. En segundo lugar, porque algunas veces los informantes no han respondido al halago por motivos externos, no como una estrategia más de respuesta. Por último, porque en el total de respuestas a elogios no hemos contabilizado la devolución, puesto que en todos los casos ha sido un mecanismo de respuesta que se ha unido a otros como, por ejemplo, la aceptación.

En cuanto a la realización de cumplidos, hemos de destacar que, de los 48 con los que contamos, 25 se han llevado a cabo mediante una oración copulativa breve, 17 a través de un verbo afectivo (*gustar* o *encantar*), 2 con la construcción *verse + adjetivo/adverbio*, 1 mediante una oración exclamativa con *qué* y 3 con otros recursos (felicitación –*quiero felicitarte*– y exposición de las consecuencias de tener buen aspecto –*si nos vamos a la fiesta así como estás vestida puedes ligar o algo y lo vas a lograr*). Añadimos un gráfico en el que se resumen los resultados:

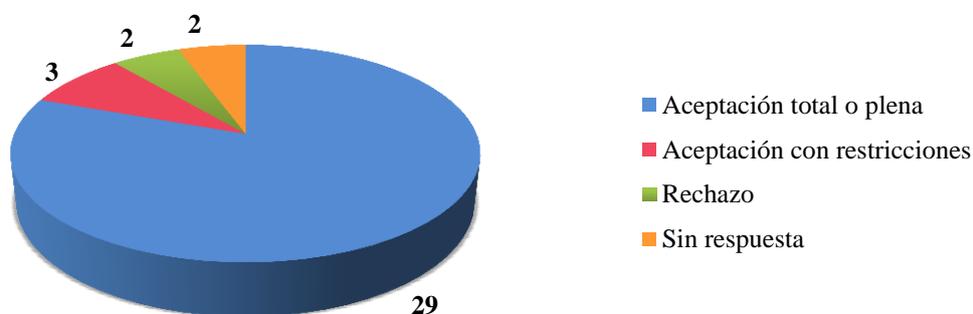


**Gráfico 2.** Mecanismos utilizados por los rumanohablantes para realizar halagos en español

Además, entre los recursos para intensificar el elogio hemos comprobado que existe un uso generalizado de los adverbios *muy* y *mucho*. Igualmente, también hemos

percibido que recurren bastante a las repeticiones y a los enunciados que demuestran interés por el objeto que se halaga. Por último, en las muestras ha aparecido el empleo de los vocativos y de los indicadores de sorpresa, aunque en muy pocas ocasiones.

Si nos fijamos ahora en los recursos que emplean para responder a los cumplidos, hemos de señalar que, del total de 36 respuestas, nos encontramos con 24 que se realizan mediante la aceptación total, 3 en las que se opta por la aceptación con restricciones, 2 que muestran rechazo y 2 en las que se ha continuado con la conversación conscientemente, sin responder de modo explícito. De nuevo presentamos un gráfico que resume los resultados:



**Gráfico 3.** Mecanismos utilizados por los rumanohablantes para responder a los halagos en español

Es necesario indicar que del total de los 29 casos en los que se produce una aceptación plena, 23 veces la aceptación no se atenúa, y si se atenúa se hace normalmente mediante indicadores de sorpresa. De igual modo, de las 2 respuestas que emplean el rechazo, solo se atenúa en una de ellas a través de la justificación del rechazo. También es interesante tener en cuenta que, de los 3 casos en los que se produce una aceptación con restricciones, 2 los lleva a cabo la misma persona, y los recursos que se emplean son la transmisión del mérito a una tercera persona y la minusvaloración del objeto halagado. Por último, debemos señalar que se documentan solamente 4 devoluciones del elogio, y todas se llevan a cabo después de una aceptación plena.

Además de estos mecanismos de emisión de cumplidos y de respuesta a ellos, hemos detectado algunas formas de actuar que podrían desarrollar un conflicto entre los interlocutores dentro del contexto sociocultural español. Aquella que más nos ha

llamado la atención es la de ensalzar un objeto o aspecto propio después de haber recibido un halago, que se lleva a cabo en un total de 4 ocasiones por 4 informantes distintos. Las demás consisten en sacar un defecto al plato preparado por el anfitrión (muestra 2, situación A), alardear de lo difícil que ha sido preparar un plato después de recibir un cumplido (muestra 6, situación A) y no reaccionar a una minusvaloración por parte del interlocutor (muestra 7, situación A). Estas tres últimas actuaciones solo se han percibido en un caso, con lo que no podemos considerar que sean tendencias propias de los rumanohablantes.

### 3.1.4. Repercusiones didácticas del estudio contrastivo

Teniendo en cuenta los resultados que hemos obtenido mediante el análisis de las muestras, hemos de concretar en qué aspectos debemos insistir a la hora de llevar el fenómeno de los halagos al aula con estudiantes rumanohablantes. En el caso de la realización de cumplidos hemos de indicar que sus recursos y sus modos de proceder son adecuados al contexto sociocultural español; sin embargo, normalmente todos los informantes se han limitado a emplear oraciones con estructuras copulativas o con verbos afectivos y a reforzar los elogios con el adverbio *muy*. Por este motivo nos parece interesante introducir en el aula otros mecanismos para halagar, sobre todo aquellos que se utilizan constantemente en el contexto español. Entre ellos podemos destacar las oraciones exclamativas con estructura *qué + adverbio/adjetivo*, los adjetivos terminados en *-ísimo*, los apéndices modalizadores *¿eh?* y *¿no?*, los vocativos y los indicadores de sorpresa, por ejemplo.

En cuanto a la respuesta a los cumplidos, nos parece necesario hacer hincapié en que la aceptación con restricciones y el hecho de continuar la conversación sin responder explícitamente son las opciones más adecuadas en el contexto sociocultural español. Asimismo, también es conveniente resaltar que la aceptación plena no es una de las respuestas preferidas, aunque sí se puede recurrir a ella procurando atenuarla. Por esta razón, consideramos que es buena opción introducir recursos que sirvan para atenuar, ya sea para usarlos junto a la aceptación o junto al rechazo del elogio. Por último, vemos interesante destacar que en España no está bien visto presumir de los aspectos propios que han sido elogiados, ya que hemos comprobado que este modo de actuar se da varias veces en las muestras recogidas.

En conclusión, en la secuencia didáctica que presentaremos a continuación pretendemos que los rumanohalantes aprendan a identificar y a manejar adecuadamente el fenómeno cortés de los halagos para ayudarlos en su integración en el ambiente sociocultural español. Para ello, primero procuraremos concienciarlos de que la cortesía y sus manifestaciones dependen del contexto; y, después, les proporcionaremos los mecanismos más comunes a la hora de realizar cumplidos y responder a ellos para que sepan alcanzar sus metas comunicativas sin temer al error pragmático.

### **3.2. Propuesta de secuencia didáctica**

Es necesario señalar que este apartado está compuesto por dos puntos interrelacionados: en el primer punto nos dedicaremos a presentar y explicar la secuencia didáctica que hemos creado para aplicar el fenómeno de los halagos al aula de ELE con estudiantes rumanos. En el segundo punto expondremos cómo se puso en práctica la secuencia propuesta y qué resultados dio. Con ello, podremos comprobar si el hecho de incluir un aspecto de la cortesía en la clase de lengua puede ser beneficioso para evitar los errores pragmáticos y, en general, para aprender una lengua extranjera e integrarse en su cultura.

#### **3.2.1. Presentación de la propuesta**

Antes de explicar la utilidad de cada una de las actividades que hemos propuesto, es importante indicar que la secuencia didáctica (ver Anexo V) sigue un enfoque comunicativo, ya que se centra en proporcionar los elementos necesarios para que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa y, con ello, sepan desenvolverse en la vida real adecuándose al contexto y a sus propias necesidades. Teniendo en cuenta esta meta, hemos estructurado la secuencia en las fases de *presentación*, *práctica controlada* y *práctica libre* o *producción* para conseguir un aprendizaje progresivo en el que se asegure la comprensión y el desarrollo lingüístico de los alumnos. A continuación presentamos una tabla con la estructura, la temporalización y los objetivos generales de las actividades de la secuencia didáctica:

		Número de actividad	Tiempo estimado	Objetivos generales
Primera sesión	Actividades de presentación	1	15'	Despertar la consciencia pragmática de los alumnos
		2	25'	Introducir en qué consiste el fenómeno de los halagos y ubicarlo en el contexto sociocultural español
		3	80'	Reflexionar sobre los recursos que se utilizan para realizar halagos y responder a ellos en contextos informales
Segunda sesión	Actividad de transición	4	30'	Recordar y afianzar teóricamente los recursos presentados en la actividad 3
	Actividad de práctica controlada	5	30'	Practicar de forma controlada los recursos presentados en la actividad 3
	Actividad de práctica libre	6	40'	Practicar de forma libre los recursos presentados en la actividad 3
	Autoevaluación y comentarios	7	15'	Despertar la conciencia del propio proceso de aprendizaje en los alumnos

**Tabla 1.** Estructura, temporalización y objetivos generales de las actividades de la secuencia didáctica

Según Barros (2011b: 215), la metodología más adecuada para desarrollar la competencia pragmática es la basada «en la reflexión, descripción, explicación y discusión de las características de la lengua meta». De acuerdo con ella, hemos dispuesto la secuencia de tal modo que los alumnos sean en todo momento el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que el profesor solamente actúe como guía de ese proceso, no como fuente de todo conocimiento. Así, como podremos comprobar durante la presentación, la mayoría de las actividades están fundamentalmente compuestas por una serie de preguntas que van a guiar la reflexión de los estudiantes y los van a ayudar a descubrir los contenidos de la secuencia de forma inductiva. Con ello, además de fomentar el desarrollo de la competencia pragmática, intentamos que los alumnos empiecen a entender la lengua como un ente complejo y que amplíen su capacidad de reflexión lingüística y de aprendizaje autónomo. Seguidamente vamos a ver cómo se

presentan las distintas actividades, qué metas plantean y qué procesos de aprendizaje ofrecen.

La actividad 1, como hemos señalado en la tabla, pretende despertar la consciencia pragmática de los alumnos y, en consecuencia, fomentar su interés por aprender los contenidos que van a encontrar en la secuencia didáctica. Para conseguirlo presentamos dos vídeos<sup>65</sup> en los se dan conversaciones entre una rumana y una española en las que la segunda comete errores cuando habla en rumano. En el primer vídeo una alumna española está de Erasmus en Bucarest y va a hablar con una de sus profesoras, de nacionalidad rumana, para preguntarle unas dudas. En España, la estudiante suele hablar con sus profesores conocidos de manera informal y no sabe que, en Rumanía, a los profesores normalmente hay que hablarles de manera formal, sean conocidos o desconocidos. Además, ha aprendido rumano con sus compañeros de piso y siempre los saluda con un *bună!* [*¡hola!*] y los despide con un *pa!* [*¡adiós!*]. Ella no sabe que, así como en España no sería inadecuado saludar a un profesor con un *hola*, en Rumanía es más conveniente saludar con un *bună ziua!* [*¡buenos días!*]; igualmente, tampoco sabe que en rumano existen dos modos de decir *adiós*: uno formal, *la revedere*, y otro informal, *pa*. Puesto que desconoce estos aspectos, no duda en dirigirse a su profesora con un *bună!* y en despedirse con un *pa!*, a lo que la profesora reacciona de modo negativo por pensar que la alumna se ha tomado demasiadas confianzas. En el segundo vídeo hablan en español tanto la estudiante española como su compañera de piso rumana, y la primera le pregunta dónde está la estación de metro *Grozăvești* pronunciando esta palabra rumana como si fuera española. Su compañera, al contrario de la profesora del anterior vídeo, reacciona de forma positiva y la ayuda a pronunciar bien porque sabe que su error se debe a que no conoce muy bien la lengua rumana.

Después de ver cada vídeo, se proponen una serie de preguntas para que los estudiantes, en grupo-clase y de forma oral, reflexionen sobre aquello que acaban de observar. Como hemos podido comprobar, en el primer vídeo se produce un error pragmático y en el segundo un error de pronunciación, y las reacciones de las dos nativas son contrarias. Basándonos en ello, pretendemos que los alumnos entiendan que la diferencia entre los errores es que uno se detecta por los nativos y el otro no, por lo que se interpreta como parte de la personalidad del que lo comete. Si hemos decidido emplear una experiencia de error pragmático en rumano es porque analizar situaciones

---

<sup>65</sup> Los vídeos están adjuntos en la copia digital del Trabajo Final de Máster.

de choque cultural y reflexionar sobre ellas es útil para que los estudiantes comprendan los elementos de su propia cultura y poco a poco vayan asimilando los de la extranjera (Oliveras, 2005: 26).

En resumen, el ejercicio sirve para que los alumnos empiecen a entender en qué consiste la pragmática y para que vean que estudiar sus fenómenos es igual de importante que estudiar otros aspectos de la lengua como puedan ser la gramática, el vocabulario o la pronunciación.

En la actividad 2, que también se realiza en grupo-clase y oralmente, nos centramos en introducir el fenómeno de los halagos como concepto y en describir qué función cumple dentro del contexto sociocultural español. Para cumplir con ello volvemos a recurrir al rumano para que los alumnos contrasten la función de los halagos en las dos culturas y se den cuenta de que cada tipo de acto de habla y, en general, cada comportamiento, se interpreta de manera diferente en cada contexto cultural. De acuerdo con Oliveras (2000: 34-36), «el alumno tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta, ya que influye en cómo ve él la nueva cultura. Por esta razón es necesario introducir en el aula ambas culturas: la del alumno y la de la lengua extranjera [...]». Gracias a esta reflexión pretendemos que entiendan que, si en un contexto sociocultural un acto de habla se considera adecuado, en otro se puede considerar inadecuado. Igualmente, con el apartado *c* incorporamos la variable del registro para que los alumnos perciban que un fenómeno pragmático también puede ser adecuado o inadecuado según la situación en la que nos encontremos y los interlocutores con los que nos comuniquemos.

Con la introducción de esta actividad procuramos que los estudiantes entiendan que no deben calificar una actuación (ya sea lingüística o no) como cortés o descortés sin conocer el contexto cultural o situacional en el que se da, con lo que evitamos que creen juicios de valor equivocados hacia otras personas o estereotipos hacia otras culturas diferentes a las suyas.

La actividad 3 se dirige a descubrir los mecanismos que se utilizan para realizar halagos y responder a ellos en un contexto informal. Para descubrirlos, los estudiantes han de seguir dos procedimientos: en primer lugar, deben leer en voz alta una serie de conversaciones informales escritas en las que se producen cumplidos y se responde a ellos de distintas maneras. En segundo lugar, ayudados de preguntas-guía y del docente,

entre todos tienen que observar detenidamente las conversaciones y reflexionar sobre las estructuras, las estrategias y los recursos que se necesitan para elogiar y para responder a los elogios de forma adecuada al contexto sociocultural español.

Como vemos, este modo de presentar los contenidos permite que el alumno asimile el *input* proporcionado y, sirviéndose de sus propios conocimientos, sea capaz de formular hipótesis que luego tendrá la oportunidad de confirmar o rechazar. Consideramos que, gracias a estos procesos mentales que hacen que el estudiante esté involucrado continuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se produce una eficaz interiorización del sistema lingüístico y cultural. No obstante, puesto que somos conscientes de que introducir el contenido de forma inductiva puede resultar confuso para los estudiantes, creemos que al final de la actividad 3 sería beneficioso entregar un resumen con todos los contenidos (ver Anexo VI).

Hemos de señalar que para decidir qué estructuras, estrategias y recursos incluir en esta actividad nos hemos basado, de nuevo, en los resultados del estudio de Barros (2001a), que ya expusimos en el marco teórico. Si no nos hemos centrado en el *PCIC* (2006), al que consideramos de obligada consulta en el caso de la enseñanza del ELE, ha sido fundamentalmente porque en el caso de los cumplidos no menciona explícitamente qué recursos y estrategias se pueden emplear y porque percibimos que la división en niveles que propone no se adecua completamente a las necesidades reales de los estudiantes (ver Anexo II). Si consideramos esto último es porque, como profesores de una lengua extranjera, pretendemos que nuestros alumnos se integren en el contexto sociocultural de la lengua que enseñamos, y por ello no podemos esperar a que adquieran un nivel C según el *MCER* (2002) para introducir cumplidos como *¡Cocinas de maravilla!* o *¡Estás elegantísimo!*, por ejemplo.

La actividad 4 sirve de transición entre las actividades de presentación y las de práctica. Si hemos decidido introducirla es porque coincide con el inicio de la segunda sesión y creemos que es necesario revisar y afianzar los contenidos presentados en la primera. Puesto que los repasos muchas veces resultan monótonos para los alumnos, proponemos el uso de la herramienta *Kahoot!*<sup>66</sup> para el mismo fin. Las preguntas que se plantean tienen que ver con las reflexiones que tuvieron que llevar a cabo durante la actividad 3 (ver Anexo VII) y el concursante más rápido y con la mayor cantidad de

---

<sup>66</sup> *Kahoot!* es una aplicación que permite crear concursos de preguntas que los estudiantes pueden responder con cualquier dispositivo electrónico (ordenador, tableta, teléfono móvil...).

respuestas acertadas gana. Desde nuestra perspectiva, el factor de la competitividad es beneficioso para aumentar la motivación para aprender, aunque es cierto que el hecho de que sea un concurso a contrarreloj puede provocar que los participantes no presten demasiada atención a sus respuestas. Consideramos que, para solucionar este inconveniente, después del concurso podemos proponer la corrección de las preguntas analizando y reflexionando las diversas opciones de respuesta y no decir quién ha sido el ganador hasta el final. Con ello, mantendremos la motivación durante todo el ejercicio de repaso y conseguiremos que estén atentos a la corrección.

La actividad 5 tiene como meta proporcionarles a los estudiantes posibilidades de continuar asimilando los contenidos de las actividades anteriores a través de la práctica controlada. Para ello, se presentan cinco situaciones distintas en las que se pueden producir cumplidos y se les pide que escriban de forma individual el fragmento de conversación en el que se produce el halago y la respuesta al halago. En todas las conversaciones se indica el contexto, qué es lo que debe elogiar la persona que realiza el cumplido y mediante qué estrategia debe responder la persona que lo recibe. Sin embargo, que sea una actividad de práctica controlada no significa que los alumnos no puedan ser creativos, ya que se les da la posibilidad de escoger los recursos que van a emplear y de imaginar la realidad de cada personaje planteado.

Por ejemplo, en la primera situación la persona es halagada por el pelo que lleva y debe responder aceptando el cumplido y atribuyéndole el mérito a otra persona. Los estudiantes, aparte de escoger si quieren utilizar vocativos, risas, oraciones copulativas, indicadores de sorpresa u otros recursos, también pueden elegir exactamente si quieren halagar el color del pelo, la forma u otro aspecto y si la persona que recibe el elogio va a atribuirle el mérito a su peluquero, a su hija o a la suerte que ha tenido de levantarse con el pelo perfecto, por ejemplo. Además, también se les da la posibilidad de añadir más bocadillos de conversación o de eliminar alguno para que tengan la libertad de crear un fragmento más o menos largo y de utilizar el número de intervenciones que crean necesarias.

En cuanto a la corrección, nos parece que lo más conveniente es que el docente vaya observando aquello que van escribiendo los estudiantes y, cuando terminen, sin decir los nombres de los alumnos exponga los errores y los aciertos que ha percibido para que todos se beneficien de ellos. De este modo, después de realizar el ejercicio se

destinarán unos minutos a la reflexión y se podrá pasar directamente a la siguiente actividad.

La actividad 6 también pretende proporcionarles a los estudiantes posibilidades de continuar asimilando los contenidos de las actividades anteriores, pero esta vez a través de la práctica libre. Se les pide a los alumnos que creen grupos pequeños (dos o tres personas) y que imaginen que son amigos y que uno de ellos ha invitado a los demás a cenar a su nueva casa para mostrársela. Teniendo en cuenta el contexto, deben pensar en una conversación en la que se produzcan cumplidos y después interpretarla ante toda la clase. Si consideramos que es de práctica libre es porque lo único que se les proporciona es el contexto general, de tal modo que ellos deben elegir en qué momento de ese contexto producir el halago, cómo responderlo y qué recursos y estrategias utilizar para ello. Además, se les anima a pensar en qué ocurre antes y después de los cumplidos, así que pueden expandir su imaginación y producir otros actos de habla (saludar, despedirse, ofrecer algo para beber, preguntar por la familia, etcétera).

Mientras cada grupo interpreta su conversación, se invitará a los demás a que se fijen muy bien en cómo realizan los elogios y cómo responden a ellos para después hacer una puesta en común donde se destaquen los aciertos y los errores que se han percibido. Con la coevaluación conseguimos que los mismos alumnos desarrollen la capacidad de identificar errores y de corregirlos, con lo que también potenciamos su autonomía a la hora de aprender. Asimismo, con este procedimiento pretendemos que todos aprendan de los puntos positivos y de los mejorables de los demás y que se den cuenta de que siempre existe más de una respuesta correcta.

Para cerrar esta secuencia didáctica contamos con la actividad 7, que consiste en una autoevaluación para que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y se planteen hasta dónde han llegado, en qué aspectos se han desenvuelto mejor y en cuáles necesitan insistir. Consideramos que hacer una autoevaluación al final de un proceso de aprendizaje es un buen ejercicio para que los estudiantes se conozcan a sí mismos y adquieran responsabilidad en su propio aprendizaje. Igualmente, en cierta medida también le puede servir al docente para conocer cómo se sienten los estudiantes. De hecho, aunque no figure en el material para el alumno, sería interesante que después de la secuencia el docente se interesara por saber qué sensación han tenido los estudiantes trabajando con esta metodología, qué les ha gustado más de la secuencia y

qué preferirían cambiar. Con ello, el profesor consigue información muy útil para adaptarse a los intereses y a las necesidades de sus alumnos y, en definitiva, para seguir mejorando en su labor.

En resumen, esta secuencia didáctica está dirigida, en general, a posibilitar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos; y, en particular, a ayudarlos a realizar cumplidos y a responder a ellos adecuándose al contexto en el que se encuentren. Además, también integra otros aspectos beneficiosos como puedan ser, por ejemplo, el fomento de la autonomía en el aprendizaje, la reflexión sobre la propia cultura y la extranjera, el trabajo en grupo o la práctica de distintas destrezas.

### **3.2.2. Puesta en práctica de la propuesta y análisis de los resultados**

En primer lugar es necesario indicar que la secuencia didáctica se puso en práctica con cuatro alumnas de los quince estudiantes que participaron como informantes en la recogida de muestras para el estudio comparativo. Se desarrolló en marzo del 2016 en dos sesiones de dos horas fuera del horario lectivo y en una de las aulas de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Bucarest. Como en un principio no sabíamos cuántos alumnos podrían participar, diseñamos y temporalizamos la secuencia pensando en un mínimo de dos alumnos y un máximo de quince. Puesto que solo pudieron acudir cuatro, el tiempo estimado para cada actividad se vio ligeramente reducido cuando se llevó al aula, sobre todo en lo referente a las actividades de práctica (5 y 6). Vamos a ver cómo reaccionaron a la secuencia didáctica y, además, analizaremos los resultados de cada actividad para comprobar si la propuesta es adecuada para un aprendizaje eficaz.

Hemos de destacar que desde el principio las alumnas mostraron curiosidad por lo que íbamos a estudiar, puesto que nunca habían tratado en clase un tema desde la perspectiva pragmática. Asimismo, como la secuencia empieza con vídeos en los que se habla en rumano y con ejercicios sobre la lengua y cultura rumanas, percibimos que su motivación se activó, ya sea por el elemento afectivo, por el hecho de estar comprendiendo aquello que se presentaba, o por ambos factores. De hecho, cuando entendieron en qué consistían los errores pragmáticos, se atrevieron a contar algunos choques pragmáticos que habían vivido mientras estudiaban español. Igualmente, no

dudaron en participar, en dar su opinión y en exponer sus creencias cada vez que se les preguntaba por un rasgo lingüístico o cultural, y esto contribuyó a que la secuencia se desarrollara con fluidez.

Es importante señalar que pudimos observar que en la Universidad de Bucarest normalmente se estudia español en clases magistrales y en la mayoría de las ocasiones los alumnos actúan como sujeto pasivo del aprendizaje. Por este motivo, les llamó la atención que durante la secuencia no se les dieran los contenidos teóricos explícitamente, sino que se les animara a reflexionar para descubrirlos. Es cierto que, por ser una metodología novedosa para ellas, nos confesaron que era difícil organizar mentalmente la información que estaban descubriendo; no obstante, puesto que ya contábamos con ello, después de la reflexión del ejercicio 3 les entregamos un documento que presentaba los contenidos de forma explícita (ver Anexo VI). En la sesión posterior se apoyaron en este documento para llevar a cabo las actividades 4, 5 y 6.

Debemos tener en cuenta que la actividad 4 que presentamos en la secuencia, que consiste en el concurso con la herramienta *Kahoot!*, no existía como tal en el momento en el que se puso en práctica. En vez de presentar el resumen de los recursos y estrategias partiendo del concurso, simplemente resumimos lo visto de forma oral para recordarlo. Si finalmente decidimos introducir el juego en la secuencia es porque, durante los comentarios que intercambiamos al final de la puesta en práctica, las alumnas destacaron que la parte que menos les había gustado era el resumen del inicio de la segunda sesión, puesto que les resultó monótono. Así, consideramos que una buena alternativa al resumen teórico podría ser un concurso con *Kahoot!*, por ello figura de ese modo en la presentación de la secuencia didáctica.

En cuanto a los resultados de la actividad 5, hemos de indicar que las conversaciones que crearon las estudiantes (ver Anexo VIII) demostraron una muy buena asimilación de los contenidos presentados en las anteriores actividades.

Si nos fijamos en la forma de realizar los halagos, podemos destacar que utilizaron estructuras diversas: enunciados exclamativos con *qué*, enunciados copulativos, enunciados con verbo afectivo y otros tipos igualmente válidos (*te salió muy bien, tienes mucho talento...*). Asimismo, también emplearon distintos recursos para intensificar el elogio: muestras de interés (*¿cuál es el secreto?, ¿qué producto te*

*pones?, quiero la receta...*), demostraciones de la veracidad del cumplido (*de verdad, en serio, es la verdad, en serio lo digo...*), vocativos (*María, Alejandro, primas...*), indicadores de sorpresa (*ay, madre mía*), una repetición de adjetivo (*buena buena*), adverbios *muy, tan, súper* y *mucho* y adjetivos con *-ísimo*. Con respecto a los apéndices modalizadores, solo utilizó el *¿no?* una de las estudiantes, aunque no lo hizo correctamente por combinarlo con un verbo afectivo en primera persona: *me encanta tu pelo, ¿no?* (estudiante 3, situación A).

Si nos centramos en las respuestas a los cumplidos, como podemos comprobar en el material para el alumno, se planteaban distintas estrategias: la aceptación con transferencia del mérito a otra persona o circunstancia externa (situación A), el rechazo con ironía (situación B), la aceptación con justificación del mérito (situación C), el rechazo con atribución del elogio a una cualidad del emisor (situación D) y la aceptación acompañada de la desvalorización del objeto elogiado (situación E). Cada una de las estudiantes tuvo que verbalizar todas las estrategias propuestas, con lo que contamos con veinte respuestas. De las veinte, solamente detectamos una falta de adecuación con lo que se pedía en la situación D creada por la estudiante 2. En ella la alumna responde mediante el rechazo con devolución del cumplido (*¡ay!, síii...tu piel es muy hermosa, no la mía...*), en vez de con el rechazo con atribución del elogio a una cualidad del emisor; sin embargo, la respuesta es totalmente válida y adecuada al contexto sociocultural español, con lo que no podemos considerarla un error pragmático.

Además de plasmar perfectamente todas las estrategias de respuesta que se indicaban, también utilizaron los recursos de atenuación que se habían visto en las actividades anteriores: los indicadores de sorpresa (*ay, uy, oy*), las muestras de inseguridad sobre la veracidad del cumplido (*¿sí?, ¿os gusta de verdad?*) y los vocativos (*primas*). Igualmente, algunas de las estudiantes también decidieron añadir otras estrategias como la devolución del cumplido e incluir algunos bocaballos de conversación más, hechos que demuestran que estaban involucradas y motivadas con la actividad.

Para poder percibir de una manera más visual las estrategias y los recursos que utiliza cada una de las estudiantes en la actividad 5, a continuación presentamos dos tablas que muestran los mecanismos que emplean tanto para realizar los halagos como para responder a ellos:

	Para realizar los halagos	Est.1	Est. 2	Est. 3	Est. 4
Estructuras base	Enunciados exclamativos con <i>qué</i>	Sí	Sí		Sí
	Enunciados con verbo copulativo	Sí	Sí	Sí	Sí
	Enunciados con verbo afectivo	Sí	Sí	Sí	Sí
	Otros tipos de enunciado	Sí	Sí	Sí	Sí
Recursos intensificadores	Muestras de interés	Sí		Sí	Sí
	Demostraciones de la veracidad del cumplido	Sí	Sí	Sí	Sí
	Vocativos		Sí		Sí
	Indicadores de sorpresa	Sí		Sí	Sí
	Adverbios <i>muy, tan, súper, mucho...</i> / Adjetivos con <i>-ísimo</i> / Repetición del adjetivo	Sí	Sí	Sí	Sí
	Apéndices modalizadores <i>¿no?, ¿eh?, ¿verdad?...</i>				

**Tabla 2.** Estructuras base y recursos intensificadores que emplean las estudiantes para realizar halagos en la actividad 5 de la secuencia didáctica propuesta

	Para responder a los halagos	Est.1	Est. 2	Est. 3	Est. 4
Estrategias de respuesta	Aceptación con transferencia del mérito	Sí	Sí	Sí	Sí
	Rechazo con ironía	Sí	Sí	Sí	Sí
	Aceptación con justificación del mérito	Sí	Sí	Sí	Sí
	Rechazo con atribución del elogio a una cualidad del emisor	Sí		Sí	Sí
	Aceptación con desvalorización del objeto elogiado	Sí	Sí	Sí	Sí
Recursos mitigadores	Muestras de inseguridad sobre la veracidad del cumplido	Sí			Sí
	Vocativos		Sí		
	Indicadores de sorpresa	Sí	Sí	Sí	Sí

**Tabla 3.** Estrategias y recursos mitigadores que emplean las estudiantes para responder a los halagos en la actividad 5 de la secuencia didáctica propuesta

Como podemos observar, olvidando algunos errores ortográficos o gramaticales que no hemos señalado, en general todas las alumnas supieron realizar cumplidos y responder a ellos adecuándose a las indicaciones propuestas y empleando gran variedad de recursos.

La actividad 6, que se desarrolló de forma oral, dio resultados igual de satisfactorios que la 5. Las cuatro estudiantes, que acostumbran a practicar el español a través de ejercicios de repetición mecánica o traducción<sup>67</sup>, reaccionaron muy bien a la propuesta de teatralización y se involucraron mucho. De hecho, aunque les dimos la posibilidad de anotar algunas partes de la producción para apoyarse en las notas cuando interpretaran, quisieron simplemente acordar entre ellas qué iban a hacer y qué recursos utilizarían y después improvisar los enunciados durante el teatro. Los dos grupos que se formaron optaron por elogiar al anfitrión tanto cuando se mostraba la casa como cuando se estaba cenando, y en todos los casos mostraron modestia en sus respuestas. Además, no solo se limitaron a escenificar los halagos, sino que también incorporaron saludos, despedidas, ofrecimientos, etcétera.

Por último, hemos de indicar que los resultados de las autoevaluaciones (ver Anexo IX) también fueron positivos. Aun diciendo que no se recogerían las autoevaluaciones para no condicionar sus respuestas, todas las alumnas respondieron a las preguntas con un *¡Sí!* o con un *Sí, aunque tengo que practicar más*. Esto demuestra que, pese a la complejidad del tema y a la extensión de la secuencia, las estudiantes se sintieron satisfechas con su aprendizaje.

En resumen, vemos que tanto la impresión de las estudiantes que participaron en la puesta en práctica como los resultados que reflejan de las actividades nos indican que nuestra propuesta didáctica se puede llevar al aula y puede ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia pragmática.

---

<sup>67</sup> Utilizan el manual *Limba spaniolă II: gramatică, lectura și comunicare* (2011), coordinado y editado por la Universidad de Bucarest.

#### 4. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, integrar la pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es de gran importancia para que los estudiantes sepan adecuarse a cada contexto y puedan alcanzar plenamente la competencia comunicativa. Además de para ayudar a conseguir dicha competencia, también es necesario para facilitar la integración de los alumnos en el ámbito sociocultural de la lengua meta, puesto que evita en la medida de lo posible la emisión de errores pragmáticos. Ya vimos que este tipo de errores, además de provocar interferencias en la comunicación, también pueden dar lugar a conflictos interpersonales y a la generación de estereotipos culturales tanto por parte de los alumnos como por parte de los nativos.

En el caso de la realización de cumplidos y su consiguiente respuesta, el análisis del corpus de muestras nos ha confirmado la existencia de diferencias entre la producción de los españoles y la de los rumanos, con lo que estos últimos podrían llegar a cometer errores pragmáticos cuando hablan en español. Si bien es cierto que, como ya indicamos, el reducido número de informantes no nos ha permitido obtener unos resultados que se puedan aplicar con exactitud a la forma de comunicarse en español de todos los rumanohablantes, sí que nos ha orientado sobre ciertas tendencias o rasgos determinados que suelen emplear.

Con la secuencia didáctica que hemos creado, pretendemos tratar el fenómeno de los halagos para hacer a los alumnos conscientes de las diferencias entre culturas y sortear los posibles errores pragmáticos que derivan de estas diferencias. Su satisfactoria puesta en práctica y los resultados obtenidos, que muestran una mejora en la producción de halagos y de respuestas a halagos en español de los estudiantes, prueban que la cortesía se puede integrar en el aula satisfactoriamente y puede ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia comunicativa. No podemos afirmar que entender la importancia de los elogios y conocer su modo de realización y de respuesta les asegurará a los estudiantes su eficaz integración en la cultura española; sin embargo, estamos convencidos de que constituirá una herramienta más para esa integración, ya que el fenómeno de los cumplidos es uno de los mecanismos de socialización más eficientes para reforzar las relaciones interpersonales dentro del contexto sociocultural español.

Puesto que hemos podido observar el valor de los halagos en España, consideramos que sería interesante llevar a cabo más estudios contrastivos sobre este fenómeno entre la cultura española y otras culturas para su aplicación en el ámbito del ELE. En este sentido, creemos que la secuencia didáctica que hemos propuesto se podría aplicar a otros grupos socioculturales siempre y cuando se adapte a las particularidades y necesidades de estos. Asimismo, ya que somos conscientes de que los halagos varían según el registro, opinamos que otra línea de investigación provechosa para la enseñanza del español se podría basar en el estudio de los cumplidos en contextos formales. De igual manera, creemos que sería positivo estudiar el fenómeno de los elogios en otras variedades del español para poderlo aplicar al aula desde distintas perspectivas culturales. Por último, por su importancia en la interacción en español, también proponemos una futura línea de investigación que tenga por objetivo revisar y/o ampliar el *PCIC* (2006) para incluir el fenómeno de los halagos de manera más específica.

En definitiva, esperamos que este trabajo y todos los que versen sobre el componente pragmático en la enseñanza de lenguas extranjeras inviten a reflexionar a los responsables de los centros de enseñanza y a sus docentes para que lo integren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que constituye una parcela imprescindible para la correcta comprensión de cualquier lengua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBELDA MARCO, Marta (2005): «El refuerzo de la imagen social en la conversación coloquial del español», en D. Bravo (ed.): *Cortesía lingüística y comunicativa en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*, pp. 93-118. Dunken, Buenos Aires. Disponible en línea: <[http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Albelda\\_Refuerzo%20de%20la%20imagen%20social.pdf](http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Albelda_Refuerzo%20de%20la%20imagen%20social.pdf)> [consulta: 20/01/2016].
- \_\_\_\_\_ (2007): «Componentes de la imagen social (pública) española a través de un análisis lingüístico de entrevistas en medios de comunicación», en *Quaderns de Filologia*, núm. 12, pp. 93-108. Universidad de Valencia, Valencia. Disponible en línea: <[http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Albelda\\_QUADERNS.Componentes%20de%20la%20imagen%20social.pdf](http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Albelda_QUADERNS.Componentes%20de%20la%20imagen%20social.pdf)> [consulta: 23/07/2016].
- \_\_\_\_\_ y María Jesús BARROS (2013): *La cortesía en la comunicación*. Arco Libros, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (dir.) *et alii* (2014): «Ficha metodológica para el análisis pragmático de la Atenuación en corpus discursivos del español. Es.por.atenuación», en *Oralia*, núm. 17, pp. 7-62. Arco Libros, Madrid.
- BARROS GARCÍA, María Jesús (2010a): «La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lenguas», en *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, núm. 42, pp. 13-17. Universidad de La Rioja, Logroño. Disponible en línea: <<http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/boletin42.pdf>> [consulta: 08/01/2016].
- \_\_\_\_\_ (2010b): «Actos de habla y cortesía valorizadora. Las invitaciones», en *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm. 19. Disponible en línea: <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/394/272>> [consulta: 08/01/2016].
- \_\_\_\_\_ (2011a): *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalingüístico*. Universidad de Granada, Granada. Disponible en línea: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17612/1/19835851.pdf>> [consulta: 14/01/2016].
- \_\_\_\_\_ (2011b): «La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus», en *Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, vol. 1, pp. 213-224. Universidad de Salamanca, Salamanca. Disponible en línea: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0213.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0213.pdf)> [consulta: 12/01/2016].
- BARTOL MARTÍN, Estela (2012): «*Es que no se me ocurría nada mejor*: La función pragmático-comunicativa del rechazo cortés a las invitaciones y propuestas», en *redELE*, núm. 13. Disponible en línea: <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012\\_BV\\_13\\_52Estela\\_Bartol.pdf?documentId=0901e72b8141d4df](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_52Estela_Bartol.pdf?documentId=0901e72b8141d4df)> [consulta: 02/07/2016].

- BLÁZQUEZ CASTILLO, Almudena (2015): «La pragmática en el aula de ELE: la enseñanza de la cortesía verbal dirigida a estudiantes nativos de inglés», en *MarcoELE*, núm. 21. Disponible en línea: <<http://marcoele.com/descargas/21/blazquez-cortesia.pdf>> [consulta: 04/04/2016].
- BRAVO, Diana (1999): «¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: pragmática socio-cultural y componentes del *face*», en *Oralia*, núm. 2, pp. 155-184. Arco Libros, Madrid.
- \_\_\_\_ (2003): «Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción», en D. Bravo (ed.): *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, pp. 98-108. Universidad de Estocolmo, Estocolmo. Disponible en línea: <<http://edice.org/sitio-web/7-descargas/>> [consulta: 06/07/2016].
- \_\_\_\_ (2004): «Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía», en D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, pp. 15-37. Ariel, Barcelona.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*. Ariel Lingüística, Barcelona.
- \_\_\_\_ (2006): «Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE», en *Actas del Programa de Formación para el Profesorado de Español como Lengua Extranjera*, pp. 227-255. Instituto Cervantes de Munich, Munich. Disponible en línea: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/02\\_briz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf)> [consulta: 10/06/2016].
- \_\_\_\_ (coord.) y GRUPO VAL.ES.CO. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de *Oralia*, Arco Libros, Madrid.
- BROWN, Penelope y Stephen C. LEVINSON (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya e Instituto Cervantes para la traducción en español, Madrid. Obra original publicada en 2001. Disponible en línea: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> [consulta: 12/02/2016].
- DUMITRESCU, Domnita (2008): «Sobre la atenuación cortés en español y rumano: unas estrategias comunes», Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, Alicante. Disponible en línea: <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc086p0>> [consulta: 23/06/2016].
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (2006): *Introducción a la pragmática* (2.<sup>a</sup> ed.). Ariel, Barcelona. Primera edición en 1996.
- FERNÁNDEZ LOYA, Carmelo (2007): «Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales», en *Actas del XXIII Congreso de la "Associazione Ispanisti Italiani"*, vol. 2, pp. 187-201. Universidad de Palermo, Palermo. Disponible en línea: <[http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_13.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_13.pdf)> [consulta: 16/06/2016].

- HAVERKATE, Henk (2004): «El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española», en D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, pp. 55-65. Ariel, Barcelona.
- HERNÁNDEZ FLORES, Nieves (2002): *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos. La búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Universidad de Aalborg, Aalborg. Disponible en línea: <<http://edice.org/descargas/Tesis%20Hernandez-Flores%202002.pdf>> [consulta: 23/07/2016].
- \_\_\_\_\_ (2003): «Cortesía y contextos socioculturales en la conversación española de familiares y amigos», en D. Bravo (ed.): *Actas del Primer Coloquio Internacional del Programa EDICE*, pp. 121-127. Universidad de Estocolmo, Estocolmo. Disponible en línea: <<http://edice.org/sitio-web/7-descargas/>> [consulta: 06/07/2016].
- \_\_\_\_\_ (2004): «La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social», en D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, pp. 95-108. Ariel, Barcelona.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid. Disponible en línea: <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)> [consulta: 02/02/2016].
- KASPER, Gabriele (1997): «Can pragmatic competence be taught?». Universidad de Hawai, Honolulu. Disponible en línea: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks>> [consulta: 22/05/2016].
- KERBRAT-ORECCHIONNI, Catherine (2004): «¿Es universal la cortesía?», en D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, pp. 39-53. Ariel, Barcelona. Traducción al español por Silvia Kaul de Marlangeon.
- LANDONE, Elena (2009): «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE», en *MarcoELE*, núm. 8. Disponible en línea: <[http://marcoele.com/descargas/landone\\_cortesias.pdf](http://marcoele.com/descargas/landone_cortesias.pdf)> [consulta: 03/02/2016].
- MARTÍN PERIS, Ernesto (dir.) *et alii* (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes, SGEL, Madrid. Disponible en línea: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)> [consulta: 11/07/2016].
- OLIVERAS VILASECA, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2005): «La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE», en *Mosaico*, núm. 16, pp. 24-26. Disponible en línea: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-16-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-la-competencia-intercultural-en-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-ele/ensenanza-lengua-espanola>>

/13150> [consulta: 12/07/2016].

PONS BORDERÍA, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Arco Libros, Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). Espasa, Madrid. Primera edición en 1780. Disponible en línea: <<http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>> [consulta: 21/08/2016].

REYES, María (2011): «*¡Felicidades!* Felicitar como acto de habla», en *Decires*, núm. 13, pp. 71-88. Disponible en línea: <<http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/artE-7.pdf>> [consulta: 07/09/2016].

SANTIAGO GUERVÓS, Javier de (2010): «La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias», en *MarcoELE*, núm. 11, pp. 113-130. Disponible en línea: <<http://marcoele.com/descargas/11/05.de-santiago.pdf>> [consulta: 10/07/2016].

SIEBOLD, Kathrin (2008): «*So schön finde ich den gar nicht*. La cortesía verbal en los cumplidos y en las respuestas a los cumplidos en español y en alemán», en A. Briz *et alii* (eds.): *Actas del Tercer Coloquio Internacional del Programa EDICE*, pp. 318-342. Universidad de Valencia, Valencia. Disponible en línea: <<http://edic.e.org/sitio-web/7-descargas/>> [consulta: 29/06/2016].

## ANEXOS

**Anexo I.** Sistema de transcripción del grupo Val.Es.Co. (2002: 29-31).

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	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 n° de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	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.
°( )°	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), onomatopeyas, comienzo de las escisiones conversacionales, etc.

**Anexo II.** Referencias a los cumplidos en el apartado *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC (2006).

3.2. Cortesía verbal valorizante	
B1	B2
<p><b>3.2.1. Halagos, cumplidos y piropos</b> [v. Funciones 5., Saberes y comportamientos socioculturales 2.1.1.]</p> <p><i>La comida está buenisima</i> [en situaciones de invitación].</p> <p><b>3.2.2. La intensificación cortés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaboración máxima con el otro <i>Sí, sí, tienes mucha razón.</i></li> </ul> <p>[v. Funciones 2.9.]</p>	<p><b>3.2.1. Halagos, cumplidos y piropos</b> [v. Funciones 5., Saberes y comportamientos socioculturales 2.1.1.]</p> <p><i>Eres una persona fabulosa. Nada hubiera podido hacer sin tu ayuda.</i> <i>Tienes un hijo estupendo.</i></p> <p><b>3.2.2. La intensificación cortés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rechazo intensificado <i>No, no, no, por favor, no es molestia.</i></li> </ul> <p>[v. Funciones 2.10.]</p>

3.2. Cortesía verbal valorizante	
C1	C2
<p><b>3.2.1. Halagos, cumplidos y piropos</b> [v. Funciones 5., Saberes y comportamientos socioculturales 2.1.1.]</p> <p><i>¡Cocinas de maravilla!</i> [en situaciones de invitación].</p>	<p><b>3.2.1. Halagos, cumplidos y piropos</b> [v. Funciones 5., Saberes y comportamientos socioculturales 2.1.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Piropos <i>¡Preciosa!</i> <i>¡Guapo!</i> <i>¡Estás elegantísimo!</i></li> </ul> <p><b>3.2.2. La intensificación cortés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En registro coloquial, utilizando él/ella en ponderaciones o reproches <i>¡Mírala a ella, qué guapa viene hoy!</i> <i>¡Pobrecito él, que se ha hecho pupa!</i></li> <li>▪ En registro familiar coloquial           <ul style="list-style-type: none"> <li>— Uso de sujetos hiperbólicamente ponderativos <i>¿Cómo está mi princesita hoy?</i> <i>¿Qué ha hecho hoy el rey de la casa?</i></li> </ul> </li> </ul> <p>[v. Saberes y comportamientos socioculturales 2.1.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— [Hispanoamérica] Uso del tratamiento de usted con niños, con valor afectivo <i>¿Y usted quiere un helado?</i></li> </ul>

**Anexo III.** Tabla resumen de los recursos intensificadores utilizados para realizar cumplidos (Barros, 2011a: 361-362).

<b>Recursos léxico-semánticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Indicadores de sorpresa o admiración: <i>ay, ostras, collins, caramba, joder, hija mía</i>, etc.</li> <li>. Adjetivos y sustantivos valorizadores: <i>bonito, mono, gracioso, original, moderno, elegante, precioso, majo, bueno, morena, bonico, monada</i>, etc.</li> <li>. Vocativos: nombres propios, imperativos sensoriales (<i>mira, oye</i>), pronombres personales, <i>tío, hombre, fíjate</i>, etc.</li> <li>. Repeticiones</li> <li>. Interrogativas exclamativas e interrogativas retóricas</li> </ul>
<b>Recursos morfológicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Adverbios y adjetivos en grado superlativo (<i>muy, -ísimo</i>)</li> <li>. Cuantificación intensificadora: <i>ilumina un montón, más elegante, mucho, elegante del todo, tan bonita, como para sonreírse por lo menos, nada menos</i></li> <li>. Sufijos apreciativos: <i>carterita</i></li> </ul>
<b>Recursos sintácticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Apéndices modalizadores: <i>¿eh?</i></li> <li>. Conectores pragmáticos: <i>la verdad es que, seguro que, pues, si, y</i>, etc.</li> <li>. Topicalizaciones, dislocaciones</li> <li>. Focalizaciones</li> <li>. Estructuras comparativas y superlativas</li> <li>. Series enumerativas</li> </ul>
<b>Recursos prosódicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Alargamientos vocálicos</li> <li>. Entonación exclamativa</li> <li>. Pronunciación marcada</li> <li>. Risas</li> </ul>

**Anexo IV.** Tabla resumen de los recursos intensificadores utilizados para rechazar cumplidos (Barros, 2011a: 364).

RECHAZO
<p><b>Recursos léxicos-semánticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>. Vocativos: <i>macho, hija</i></li><li>. Indicadores de sorpresa o rechazo: <i>ay, oy, ah, vamos</i></li><li>. Ironía: <i>sí, listísima; un kilo; ¡oy! precioso del todo</i></li><li>. Hipérboles: <i>roñoso</i></li></ul> <p><b>Recursos prosódicos</b></p> <p>Alargamientos vocálicos, entonación exclamativa/ ascendente</p>

**Anexo V.** Secuencia didáctica para trabajar los halagos: material para los estudiantes.

## **Leyenda**

### **¿Cómo trabajamos?**



Todos juntos



En grupos pequeños (2 o 3 personas)



Individualmente

### **¿Qué hacemos?**



Mirar vídeos



Conversar



Observar



Escribir



Jugar

**1)**    **¡NOS SITUAMOS!** Siguiendo las indicaciones, mirad cada uno de los vídeos con atención y responded a las preguntas.

**a) Vídeo 1:** Una alumna española está de Erasmus en Bucarest y va a hablar con una de sus profesoras para preguntarle unas dudas. Fijaos en cómo saluda y en cómo se despide.

- ¿Cómo ha sido la reacción de la profesora cuando ha oído la forma de saludar y de despedirse de su alumna?, ¿ha sido positiva o negativa?
- ¿Por qué creéis que, para saludar a la profesora y despedirse de ella, la chica ha dicho *bună!* y *pa!* y no *bună ziua* y *la revedere?*, ¿creéis que lo ha hecho porque es una maleducada o por otro motivo?

**b) Vídeo 2:** Una española está de Erasmus en Bucarest y necesita saber dónde está la estación de metro Grozăvești. Se lo pregunta a su compañera de piso rumana, que sabe hablar en español. Fijaos en el error que comete la española cuando pronuncia el nombre de la estación.

- Como hemos visto, la reacción de la profesora del vídeo 1 ha sido negativa. En el vídeo 2, ¿cómo ha sido la reacción de la amiga rumana cuando ha visto lo mal que pronunciaba la chica española?
- Si en los dos vídeos la chica española ha cometido un error, ¿por qué creéis que la reacción de las nativas rumanas ha sido tan diferente?



**¡OJO!** A veces nos fijamos mucho en pronunciar bien, en no equivocarnos en la gramática o en el vocabulario, y nos olvidamos de fijarnos en aquellos elementos de la lengua relacionados con la situación en la que estamos, con las personas con las que nos comunicamos o con la cultura en la que nos integramos. Es importante tener en cuenta esta parte de la lengua porque nos ayuda a comunicarnos de manera eficaz y adecuada a cada contexto.

Algunos ejemplos de elementos de la lengua que tienen que ver con la situación, los interlocutores y la cultura son los siguientes:

- Uso del tratamiento personal *tú /usted*
- Maneras de saludar y despedirse
- Maneras de responder a una invitación
- Maneras de halagar y de responder a un halago

2)  ¡ENTRAMOS EN MATERIA! De los ejemplos que acabamos de ver, nos vamos a centrar en el último: las maneras de halagar y de responder a los halagos. Primero vamos a ver qué son los halagos y qué tienen que ver con la situación, los interlocutores y la cultura española. Para ello, intentaremos responder a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué es un halago, un cumplido o un elogio?

Puesto que la cultura española valora mucho la cercanía y la solidaridad entre las personas, los españoles ven el cumplido como algo muy positivo y recurren mucho a él. Cuando alguien halaga o recibe un halago, se siente integrado en el grupo social, querido y valorado.

Entonces, en una cultura como la española los elogios se ven como algo importante y necesario para fortalecer las relaciones entre las personas. En otras culturas, en cambio, muchas veces los halagos se suelen interpretar como un acto falso o hipócrita y no es tan normal recurrir a ellos.

**En la cultura rumana...**

- ¿los elogios se ven como algo positivo o como algo que puede ser falso o hipócrita?
- ¿creéis que en la cultura rumana se halaga mucho, o más bien poco?

b) ¿Qué cosas o aspectos se pueden halagar?

c) ¿Creéis que se realizan más cumplidos en una conversación formal o en una conversación informal?, ¿por qué? Para poder responder, fijaos antes en el siguiente cuadro:

**RECORDEMOS:**

- En una **conversación informal** los interlocutores suelen tener una relación cercana y se sienten iguales. Por ejemplo, pueden ser familiares, amigos o compañeros de trabajo.
- En una **conversación formal**, en cambio, los interlocutores no tienen una relación cercana y suele haber una jerarquía entre ellos. Por ejemplo, entre un jefe y su empleado o entre un alumno y su profesor normalmente hay una conversación formal, aunque si su relación es cercana, pueden comunicarse de manera informal.



Como hemos visto, se elogia mucho más en una situación informal que en una situación formal. Pero la diferencia entre estas dos situaciones no solo es de cantidad, sino también de manera: no se halaga igual en una conversación informal que en una conversación formal. Tampoco se responde a los halagos de la misma manera.

Hoy nos centraremos en estudiar la manera de halagar y de responder a los halagos en situaciones informales.

**¡Vamos a empezar!**

**3)**  **¡REFLEXIONAMOS PARA DESCUBRIR!:** Vamos a leer estas conversaciones en voz alta y después intentaremos responder a las preguntas que tenemos más abajo.

**A:** (En casa de los suegros comiendo paella / Hablan el suegro (Vicente), el hijo de este y su mujer, la nuera)



**1:** ¡madre mía!, Vicente, esta paella está buena buena, ¿eh?

**2:** sí, sí, la verdad es que está muy buena

**3:** ¿eres el mejor cocinero de Valencia! Me tienes que dar la receta, ¿eh?

**4:** ¡ay!, mujer... si está buena es porque Rosa me ha ayudado (jaja)

**5:** pues la semana pasada no estaba Rosa y también te salió buenísima

**6:** tú, que te lo comes todo a gusto (jaja)

**B:** (En un parque conversando sobre temas cotidianos / Hablan dos amigas)



**1:** oye, ¡qué camiseta tan chula llevas!, me encanta, ¿de dónde es?

**2:** ¿en serio te gusta?, pues me costó súper barata en K&L...

**3:** sí sí sí, es súper bonita, de verdad

**4:** ay, muchas gracias (jaja), la tuya también es muy bonita

C: (En el gimnasio, conversando durante el descanso / Hablan dos compañeros de gimnasio)



1: ¡ostras!, ¡qué fuerte estás, tía!

2: *uy, síiii... fortísima... (tono irónico)*

3: *que sí, que sí, que te has puesto súper fuerte, en serio*

4: *¿sí?, pues si tú lo dices será verdad (jaja)*

D: (En casa, conversando / Habla una pareja de novios)



1: *ay, qué feo estoy sin barba, no me tendría que haber afeitado...*

2: *qué va...estás guapísimo como siempre*

3: *no... lo que pasa es que tú me ves con buenos ojos...*

4: *¡que no!, que te lo digo de verdad, estás súper guapo*

E: (En el instituto, saliendo de clase / Hablan dos compañeras de clase)



1: *¡joder!, qué notaza has sacado en el examen, ¿no?*

2: *síii, pero porque he tenido mucha suerte con las preguntas que han salido. si no...*

3: *venga, va, si eres súper inteligente*

4: *bueno... a ver, estudio mucho (jaja)*

F: (En casa del chico de la izquierda, que ha invitado a su amigo de la infancia a su nueva casa y se la está mostrando / Hablan los dos amigos)



## HACER CUMPLIDOS

- a) En cada conversación, identificad en qué bocadillos se realizan cumplidos.
- b) En las conversaciones hay algunas situaciones en las que es necesario elogiar: ¿cuáles son?, ¿por qué creéis que es necesario? En aquellas conversaciones en las que no es necesario, ¿por qué creéis que se realiza un cumplido?
- c) Vamos a fijarnos ahora en la forma de los cumplidos. Normalmente los halagos se forman con dos tipos de recursos: los que sirven para crear la estructura básica y los que sirven para hacer que el elogio sea más intenso.
  - **Primero nos centramos en descubrir los recursos que sirven para crear la estructura básica de los cumplidos:**
    - Fijaos en que los adjetivos que se utilizan en los cumplidos sirven para resaltar el valor de una persona, de un animal o de un objeto: *buena* (A1, A2, A5), *guapo* (D2, D4), *inteligente* (E3), etcétera. ¿Podrías poner más ejemplos de adjetivos sacados de las conversaciones? ¿Conocéis otros?
    - Hay dos estructuras muy utilizadas en España para realizar halagos. Fijaos en los siguientes ejemplos de oraciones e intentad ver cómo se forman. Para ello, prestad atención a las palabras subrayadas.

*Esta paella está buena buena* (A1)

*Está muy buena* (A2)

*Es súper bonita* (B3)

*¡Qué camiseta tan chula llevas!* (B1)

*¡Qué fuerte estás, tía!* (C1)

¿Podrías encontrar más ejemplos de estos tipos de oraciones en las conversaciones?

**¡OJO!** Además de estos dos tipos de oraciones, también podemos elogiar a alguien utilizando otras oraciones sin una forma tan fija. Por ejemplo, en las conversaciones encontramos oraciones como *te salió buenísima* (A5) o *me encanta la decoración* (F2).

¿Conocéis otras maneras de elogiar?



➤ **Ahora prestamos atención a los recursos para hacer que el halago sea más intenso:**

- ¿Para qué creéis que sirve el adverbio *muy* en la intervención 2 de la conversación A?, ¿y el *súper* de la intervención 3 de la conversación C?, ¿y el adjetivo en grado superlativo (*buenísima*) de la intervención 5 de la conversación A?

- ¿Podrías encontrar más ejemplos de estos tres recursos en las conversaciones?

- ¿Podrías encontrar otros recursos que tuvieran la misma función que los anteriores?

- ¿Qué función creéis que tienen el *de verdad* (B3 y D4) y el *en serio* (C3) en un halago?

- En las conversaciones hay dos momentos en los que se muestra interés en el objeto que se elogia: *me tienes que dar la receta* (A3) y *¿de dónde es?* (B1). ¿Para qué creéis que puede servir mostrar interés?

- Cuando la persona que elogia dice *¡madre mía!* (A1), *¡joder!* (E1), *¡ostras!* (C1) o *¡ay!* (F2), ¿qué transmite a los que la escuchan?
- Según veis en las conversaciones, ¿qué posición suele ocupar este tipo de expresión?
- ¿Conocéis otras expresiones que cumplan la misma función?

- Cuando en la intervención A1 la nuera añade *¿eh?* al final del cumplido o, en la intervención E1, la chica termina con un *¿no?*, ¿qué creéis que pretenden?

Cuando elogiamos a alguien es positivo dirigirnos a él con su nombre (*Vicente*, A1; *Álex*, F4), con un sustituto amistoso del nombre (*tía*, B1) o con un imperativo como *oye* (B1) o *mira*. Si lo hacemos así, la otra persona tiene la sensación de que hay confianza entre los dos, y eso en España es algo muy bueno.



Cuando en una conversación hay más de dos personas y alguien halaga a otro, normalmente los demás también mostrarán que están de acuerdo con el cumplido. Tenéis un ejemplo en la conversación A, con la intervención del hijo de Vicente (2).



## RESPONDER A LOS CUMPLIDOS

- En cada conversación, identificad en qué bocadillos se responde a cumplidos.
- ¿Cómo suelen reaccionar las personas que son elogiadas? (fijaos, sobre todo, en las conversaciones D y E) Y, ante su reacción, ¿qué hacen las personas que las han halagado?
- Vamos a fijarnos en las diferentes formas que tenemos para responder a los cumplidos:

- Si nuestra intención es **rechazar el halago**, no deberíamos hacerlo de manera tajante, puesto que nuestro interlocutor podría molestarse. Entonces, deberíamos rechazar el cumplido de un modo suave. Lo podemos conseguir de diversas formas, entre ellas las siguientes:

- Una de las formas para rechazar el halago suavemente la utiliza la chica de la intervención C2. ¿En qué consiste?
- Otra de las formas la utilizan los halagados cuando dicen *tú, que te lo comes todo a gusto* (A6), *lo que pasa es que tú me ves con buenos ojos* (D3) y *¡cómo me quieres!* (F5). ¿Qué pretenden decir con estos enunciados?



Ya sabemos que cuando halagamos a alguien es bueno expresar sorpresa (*¡madre mía!*, *¡ostras!*, *¡ay!*) y utilizar vocativos (*Vicente*, *Álex*, *tía*, *oye*). Para rechazar los halagos de forma suave también podemos expresar sorpresa y emplear vocativos, como vemos en A4 (*¡Ay!*, *mujer...*).

- Si nuestra intención es **aceptar el halago**, debemos intentar hacerlo de tal manera que nuestro interlocutor no crea que somos unos prepotentes o unos creídos. Al igual que ocurría con el rechazo, debemos suavizar la aceptación. Hay muchas formas de conseguirlo, y hoy vamos a descubrir algunas:

- La primera la utilizan los interlocutores cuando dicen *estudio mucho* (E4) y *la verdad es que leo muchas revistas de decoración* (F3). ¿Qué transmiten cuando dicen estos enunciados?
- La segunda forma de suavizar la aceptación la utiliza la chica de la derecha de la conversación B cuando dice *pues me costó súper barata en K&L* (B2). ¿Qué quiere dar a entender con esta frase?
- La tercera forma de hacerlo la podemos ver en la intervención A4 (*si está buena es porque Rosa me ha ayudado*) y en la E2 (*síii, pero porque he tenido mucha suerte con las preguntas que han salido, si no...*). ¿Las personas que dicen estos enunciados se atribuyen el mérito de cocinar una buena paella y de sacar una notaza respectivamente? ¿o le atribuyen el mérito a otra persona o a otra cosa?
- Aparte de estos tres modos de responder, en las conversaciones encontramos otros dos recursos que sirven para suavizar la aceptación. Uno lo utilizan en los enunciados *¿en serio te gusta?* (B2) y *¿sí?* (C4) y el otro lo vemos en *ay* (B4). ¿Qué creéis que intentan expresar con cada uno?

Además de los recursos que hemos descubierto, también hay otro que sirve tanto para aceptar cumplidos sin parecer prepotentes como para rechazarlos sin que nuestro interlocutor se moleste: la risa o la sonrisa. Parece una cosa sin importancia, pero si aportamos humor a la conversación conseguimos suavizar todo lo que puede molestar a las otras personas porque mostramos confianza con ellas. Lo podéis ver en las intervenciones A6 y E4, por ejemplo.

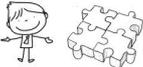


- **Aún hay otro modo de responder a los halagos, y se puede combinar con los anteriores. Lo podemos ver en la intervención B4: *la tuya también es muy bonita*. ¿Qué es lo que está haciendo aquí la interlocutora?**

Normalmente en la primera respuesta el halagado rechaza o acepta de un modo suave el halago; sin embargo, después de la insistencia de su interlocutor, muchas veces termina aceptándolo totalmente. Esto ocurre en las conversaciones B y C.

Otra opción que se utiliza mucho en España cuando alguien recibe un cumplido es seguir con la conversación sin responder. ¡Es algo normal y nadie se va a molestar! ¡Simplemente haz una sonrisa y sigue hablando!



- 4)**  **¡A JUGAR!: ¿Conocéis el Kahoot? Es un juego de preguntas y respuestas a contrarreloj; ¡gana el que responda correctamente más preguntas en menos tiempo! Cada pregunta tiene distintas opciones y tendréis que elegir la correcta con vuestro móvil o con un ordenador o tableta. ¿Cuánto sabéis sobre los halagos en español? ¡Es hora de demostrarlo!**

**5)**  **¡A PONER EN PRÁCTICA LO QUE HEMOS APRENDIDO!: A continuación os vais a encontrar con unas situaciones en las que se puede producir un cumplido. Seguid las indicaciones entre paréntesis e inventad las conversaciones teniendo en cuenta todo lo que habéis aprendido. Si creéis que es necesario o conveniente, podéis añadir más bocadillos o eliminar alguno. ¡Recordad poner números para ordenar cada conversación!**

A: (Dos primas halagan el peinado de su otra prima, que es la mujer que está a la derecha de la foto / Ella acepta el cumplido atribuyéndole el mérito a otra persona o cosa)



B: (La mujer halaga el buen aspecto que tiene su compañero de trabajo / Él rechaza el cumplido con ironía)



C: (Una chica halaga a su amigo por tocar bien la guitarra, y él hace 8 años que está estudiando este instrumento / El chico acepta el halago justificando el mérito)



D: (Una chica se queja de que está muy blanca para el verano; la otra le responde halagando la belleza de su piel / La halagada rechaza el cumplido diciendo que la elogia por ser su amiga)



E: (Una chico halaga la comida que ha hecho su compañera de piso / Ella acepta el cumplido quitándole valor al plato)



**6)**  **¡A SEGUIR HALAGANDO!**

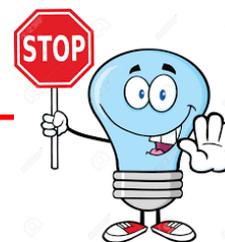
- a) **En grupos de dos o tres personas, imaginad que sois amigos y que uno de vosotros ha invitado a cenar a su nueva casa a los demás para enseñársela. Pensad en una pequeña conversación en la que se elogie y se responda a los elogios. Luego la vais a interpretar para toda la clase, así que no os olvidéis de acordar qué pasa antes y después del cumplido. ¡Podéis ser todo lo creativos que queráis!**
- b) **Interpretad la situación que habéis pensado. Mientras un grupo lo hace, los demás tendréis que estar muy atentos para después responder a las siguientes preguntas y ayudarlos a mejorar:**
- ¿Qué ha ocurrido?
  - ¿Cómo han realizado el cumplido y cómo han respondido a él?
  - ¿Os parece que lo han hecho como lo haría un español? Señalad qué han hecho muy bien y qué elementos creéis que podrían mejorar.
  - ¿Creéis que, en la misma situación, podría haberse halagado y respondido al halago de otro modo igualmente correcto? Poned algún ejemplo.

**7)**  **¡AUTOEVALUACIÓN!** Después de todo el trabajo, es hora de que reflexionéis sobre lo que habéis aprendido y sobre lo que deberíais continuar repasando. De forma individual, responded al siguiente cuestionario de la manera más sincera posible.

PREGUNTAS	No	No mucho, necesito repasar	Más o menos	Sí, aunque tengo que practicar más	¡Sí!
¿Sabes reconocer la importancia de los cumplidos en la cultura española?					
¿Sabes cuándo o en qué situaciones puedes elogiar?					
¿Sabes cómo realizar un halago?					
¿Sabes cómo responder a un halago?					
¿Sabes cómo reaccionar si no te aceptan un cumplido?					
¿Sabes cómo reaccionar si alguien elogia a otra persona ante ti?					

Si todas tus respuestas han sido positivas, ¡ENHORABUENA!

Si no es así, ¡NO TE PREOCUPES! Con esfuerzo y con tiempo todo se consigue, así que ¡ÁNIMO!



### Nunca olvidéis que...

- de los errores se aprende.
- cada persona tiene un ritmo diferente de trabajo y de aprendizaje y hay que respetarlos todos.
- los ritmos de aprendizaje se pueden mejorar con el tiempo y con la práctica.
- el profesor siempre os va a ayudar en lo que necesitéis, así que no dudéis en recurrir a él.

**¡A seguir viajando con el español!**



**Anexo VI.** Resumen de los recursos extraídos de la actividad 3: material para los estudiantes.

### PARA REALIZAR HALAGOS

#### Se necesita principalmente...

- 1) Adjetivos que resalten el valor de una persona, de un animal o de un objeto: *bonito, bueno, inteligente, genial, precioso...*
- 2) Oraciones que expresen ese valor:
  - Oraciones copulativas con (*sujeto*) + *verbo* + *adjetivo*: *Tu camisa es muy bonita*
  - Oraciones exclamativas con *qué*:
    - Qué + objeto halagado + más/tan + adjetivo + (verbo):  
*¡Qué camiseta más bonita llevas!*
    - Qué + adjetivo + (verbo):  
*¡Qué inteligente!, ¡Qué bonito es!*
  - Otras: *Me encanta tu camisa, Tu camisa me parece muy bonita, Cocinas muy bien*

#### Para mejorar el halago se utiliza... (se puede utilizar uno o más recursos)

- 1) Para hacer que el halago sea más intenso:
  - Adverbio *muy* + *adj./adv.*: *La lámpara es muy bonita, Has cantado muy bien...*
  - Adverbio *súper* + *adj/adv.*: *Estás súper guapo, Cantas súper bien...*
  - Adjetivo en grado superlativo: *Estás guapísima, El pescado está buenísimo...*
  - Repetición del adjetivo: *La sopa está buena buena.*
  - Adverbio *tan* + *adj.*: *Qué camiseta tan chula.*
- 2) Para que el halago parezca verdadero:
  - *De verdad, en serio...*: *Estás guapísima, de verdad, Eres muy buen cocinero, en serio.*

- Mostrar interés: *Me tienes que decir dónde has comprado esa camisa, porque me encanta, ¿Cómo has cocinado esta sopa tan buena?*
- 3) Para mostrar que se está sorprendido o se siente admiración añadimos en posición inicial o final expresiones como *¡madre mía!, ¡joder!, ¡ostras!, ¡guau!, ¡ay!:*  
*¡Madre mía, me encanta tu camisa!*
- 4) Para mostrar que se tiene confianza o buena relación se pueden utilizar vocativos (nombre, sustituto amistoso del nombre, imperativos como *oye* o *mira*): *¡Qué buena está la sopa, Laura!, Oye, ¡esa camiseta es preciosa!*
- 5) Para pedir la opinión de los demás podemos utilizar las partículas *¿eh?* y *¿no?* (en nuestra cultura está mal visto imponer nuestro punto de vista a los demás, así que tenemos que intentar dar la sensación de que los demás tienen la oportunidad de manifestarse): *Es bonita, ¿eh?, La sopa está muy buena, ¿no?*

#### PARA RESPONDER A LOS HALAGOS

Si RECHAZAMOS el halago podemos elegir entre...

- 1) Utilizar la ironía (el sentido del humor siempre es un buen recurso para evitar la tensión que producimos cuando rechazamos un elogio): —*¡Qué guapa estás!* —*Uy, sí, guapíiiiisima... (tono irónico).*
- 2) Decir que la otra persona nos halaga porque somos sus amigos (nos quieren, nos admiran...): —*¡Qué guapa estás!* —*Eso es porque tú me ves con buenos ojos.*

¡OJO! Junto a las dos opciones anteriores, para rechazar los halagos de forma suave también podemos expresar sorpresa (*ay, uy, oh...*) y utilizar vocativos (*Antonio, tía, mira, oye*)

Si ACEPTAMOS el halago podemos elegir entre...

- 1) Justificar el mérito del halago: —*¡Qué nota más buena tienes en el examen!* —*Sí, he estudiado mucho...*
- 2) Quitarle valor a lo que han elogiado: —*¡Qué zapatos más bonitos llevas!* —*¿Sí?, ay, gracias, jme costaron 10 euros!*

- 3) Atribuir el mérito a la suerte, a otro fenómeno o a otra persona (el mérito, por lo tanto, no es verdaderamente nuestro):

—*¡Qué buena está esta sopa!* —*¿Sí?, me ha ayudado mi madre a hacerla*

—*¡Qué nota más buena tienes en el examen!* —*Sí, he tenido mucha suerte*

¡OJO! Existen dos recursos que sirven para suavizar la aceptación del cumplido y se pueden combinar con las estrategias anteriores:

- mostrar sorpresa o admiración (*ay, uy, oh...*)
- mostrar sorpresa e inseguridad sobre la veracidad del halago con expresiones como *¿en serio?, ¿de verdad?* o *¿sí?*: —*¡Qué camisa tan bonita llevas!* —*¿De verdad te gusta?, pues está muy vieja...*

También es bueno DEVOLVER el halago (se puede combinar con la aceptación y con el rechazo):

—*¡Qué camisa tan bonita llevas!* —*¡La tuya sí que es bonita!* (rechazamos y devolvemos el halago)

—*¡Qué camisa tan bonita llevas!* —*Sí, me la regaló mi madre. La tuya también es muy bonita.* (aceptamos y devolvemos el halago)

**Anexo VII. Preguntas y respuestas para el concurso Kahoot!**

**1) Si dices *¡Tu camiseta es bonita bonita!*, ¿por qué repites el adjetivo?**

- a. Porque me encanta repetir las cosas
- b. Porque si repito el adjetivo el cumplido es más intenso
- c. Porque me he equivocado, solo quería decirlo una vez
- d. Porque es necesario para realizar el halago

**2) Si dices *¡Qué buena está la sopa!, me tienes que dar la receta, ¿para qué te sirve pedir la receta?***

- a. Para cocinar la sopa al día siguiente
- b. Para demostrar que es verdad que la sopa me ha gustado
- c. Para demostrar que no sé cocinar una sopa
- d. Para darle la receta a mi vecino

**3) Si dices *¡Madre mía, qué inteligente eres!*, ¿para qué te sirve el *madre mía?***

- a. Para mostrar que estoy sorprendido/a o admirado/a
- b. Para demostrar que quiero mucho a mi madre
- c. Para demostrar que mi madre es también muy inteligente
- d. Para llamar a mi madre

**4) Si dices *El color de coche es bonito, ¿no?*, ¿por qué utilizas el *¿no??***

- a. Porque estoy indeciso/a
- b. Porque quiero imponer mi opinión a los que me están escuchando
- c. Porque me encanta hacer preguntas
- d. Porque me importa la opinión de los que están escuchando

**5) Si te dicen que eres muy guapo/a y tú respondes *¡Tú, que me ves con buenos ojos!*, ¿qué quieres expresar?**

- a. Que la persona que me lo ha dicho es una mentirosa
- b. Que la persona que me lo ha dicho tiene los ojos bonitos

- c. Que soy guapo/a, pero la persona que me lo ha dicho aún me ve más guapo/a de lo que soy en realidad
- d. Que en realidad no soy guapo/a, pero la persona que me lo ha dicho me quiere tanto que me ve guapo/a

**6) Si te dicen que tienes un pelo muy bonito y respondes *Sí, pero porque he ido a la peluquería, si no...*, ¿qué quieres expresar?**

- a. Que quiero que se compadezca de mí
- b. Que mi pelo está bonito en este momento porque he ido a la peluquería, pero de normal no es bonito
- c. Que quiero que me dé dinero para volver a la peluquería mañana
- d. Que es necesario que todo el mundo vaya a la peluquería para estar guapo/a

**7) Si te dicen que llevas una camiseta muy bonita y tú respondes *¿De verdad?*, ¿qué estás expresando?**

- a. Que no estoy seguro/a de que mi camiseta sea bonita
- b. Que la persona que me lo ha dicho es una mentirosa
- c. Que estoy muy seguro/a de que mi camiseta es bonita
- d. Que la persona que me lo ha dicho quiere robarme la camiseta

### Anexo VIII. Respuestas de los alumnos a la actividad 5.

#### Estudiante 1

5)  ¡A PONER EN PRÁCTICA LO QUE HEMOS APRENDIDO!: A continuación os vais a encontrar con unas situaciones en las que se puede producir un cumplido. Seguid las indicaciones entre paréntesis e inventad las conversaciones teniendo en cuenta todo lo que habéis aprendido. Si creéis que es necesario o conveniente, podéis añadir más bocadillos o eliminar alguno. ¡Recordad poner números para ordenar cada conversación!

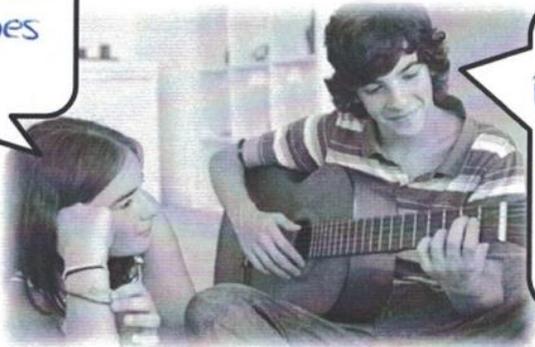
A: (Dos primas halagan el peinado de su otra prima, que es la mujer que está a la derecha de la foto / Ella acepta el cumplido atribuyéndole el mérito a otra persona o cosa)



B: (La mujer halaga el buen aspecto que tiene su compañero de trabajo / Él rechaza el cumplido con ironía)



C: (Una chica halaga a su amigo por tocar bien la guitarra, y él hace 8 años que está estudiando este instrumento / El chico acepta el halago justificando el mérito)

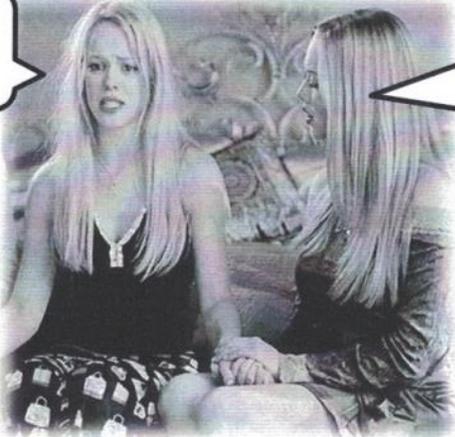


1. ¡Que bien tocas la guitarra! Tienes mucho talento

2. Ay, gracias, pero no es talento, estudio la guitarra por muchos años.

3. Sí, pero también tienes talento

D: (Una chica se queja de que está muy blanca para el verano; la otra le responde halagando la belleza de su piel / La halagada rechaza el cumplido diciendo que la elogia por ser su amiga)



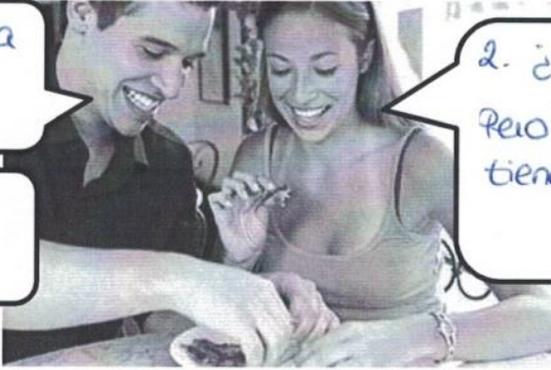
1. ¡uf!, qué blanca estoy... y ya llega el verano...

2. ¡No te ~~pre~~ preocupes! Tu piel es muy bonita

3. Uy, síiii... super bonita. Eso es porque tu me ves con buenas ojos!

4. ¡No, es la verdad!

E: (Una chico halaga la comida que ha hecho su compañera de piso / Ella acepta el cumplido quitándole valor al plato)



1. ¡Ay! Esta comida es buena buena

2. ¿Sí? Gracias. Pero creo que tiene poca sal.

3. A mi me gusta mucho

Estudiante 2

**5)**  **¡A PONER EN PRÁCTICA LO QUE HEMOS APRENDIDO!: A continuación os vais a encontrar con unas situaciones en las que se puede producir un cumplido. Seguid las indicaciones entre paréntesis e inventad las conversaciones teniendo en cuenta todo lo que habéis aprendido. Si creéis que es necesario o conveniente, podéis añadir más bocadillos o eliminar alguno. ¡Recordad poner números para ordenar cada conversación!**

A: (Dos primas halagan el peinado de su otra prima, que es la mujer que está a la derecha de la foto / Ella acepta el cumplido atribuyéndole el mérito a otra persona o cosa)



1) ¡Que pelo más bonito tienes, María!

2) ¡Sí! muy bonito

3) ¡Ay!, primas, es porque fui al peluquero. Si me veis cuando me levanto estoy horrible

4) Venga, va, si siempre estéis muy bonitas

5) ¡Muchas gracias! Vosotras también estéis muy bonitas

B: (La mujer halaga el buen aspecto que tiene su compañero de trabajo / Él rechaza el cumplido con ironía)



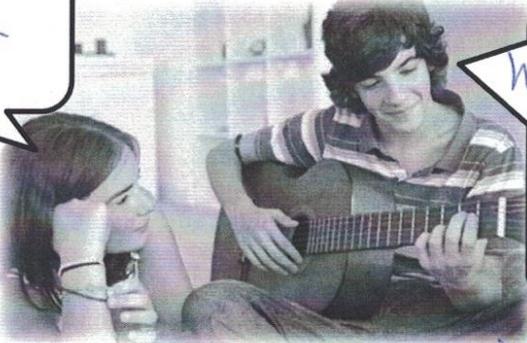
1) ¡Que bien le ves hoy, Alejandro!

2) ¡Ay! Sí... super bien....

3) ¡En serio lo digo!  
¡Estos muy guapo!

4) ¡ay, gracias

C: (Una chica halaga a su amigo por tocar bien la guitarra, y él hace 8 años que está estudiando este instrumento / El chico acepta el halago justificando el mérito)



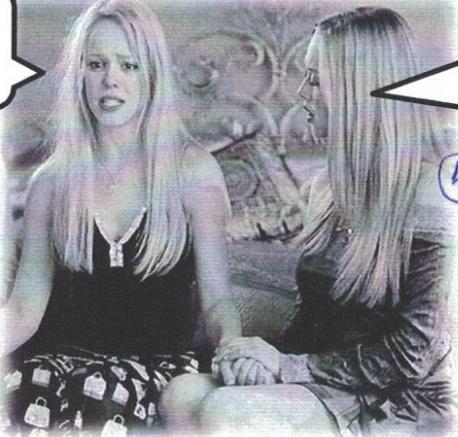
① Me gusta mucho como tocas la guitarra.

② gracias, hace 8 años que estudio este instrumento.

③ ¡eres muy talentado!

④ muchas gracias

D: (Una chica se queja de que está muy blanca para el verano; la otra le responde halagando la belleza de su piel / La halagada rechaza el cumplido diciendo que la elogia por ser su amiga)



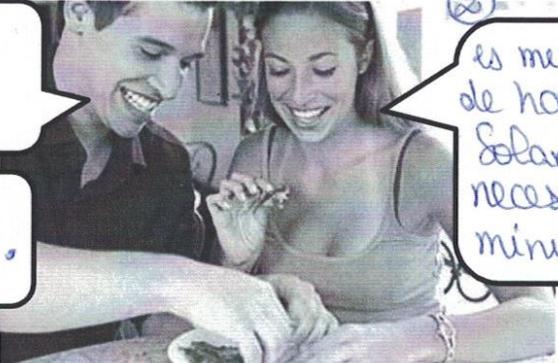
1. ¡uf!, qué blanca estoy... y ya llega el verano...

② Tu piel tiene un color hermoso y está muy hidratada.

③ ¡Ay!, síii... Tu piel es muy hermosa, no la mia...

④ ¡No exageres! Tu piel no tiene nada de malo. lo digo de verdad.

E: (Una chico halaga la comida que ha hecho su compañera de piso / Ella acepta el cumplido quitándole valor al plato)



① ¡Que comida más buena!

② es muy fácil de hacer. Solamente necesité 20 minutos.

③ te salió muy buena.

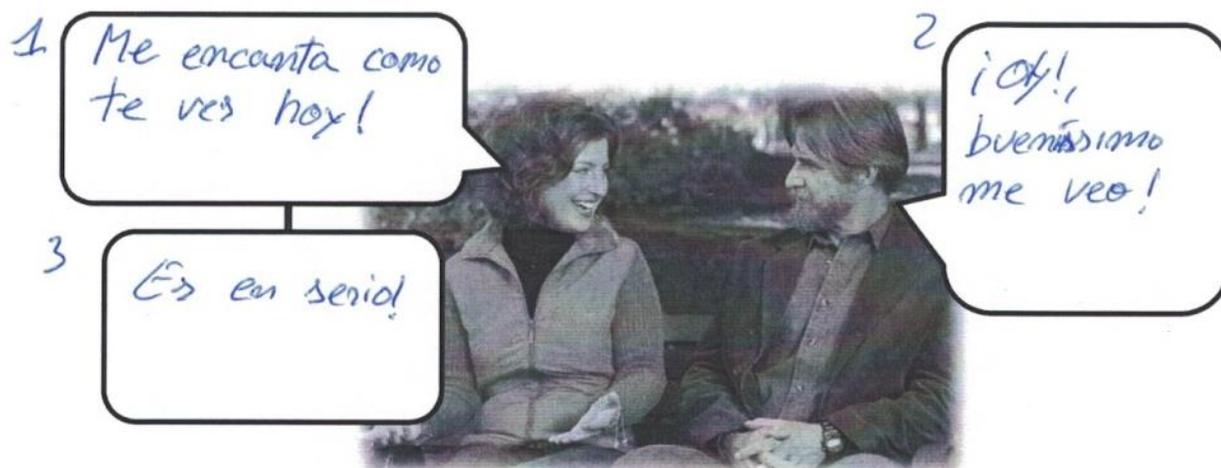
## Estudiante 3

5)  ¡A PONER EN PRÁCTICA LO QUE HEMOS APRENDIDO!: A continuación os vais a encontrar con unas situaciones en las que se puede producir un cumplido. Seguid las indicaciones entre paréntesis e inventad las conversaciones teniendo en cuenta todo lo que habéis aprendido. Si creéis que es necesario o conveniente, podéis añadir más bocadillos o eliminar alguno. ¡Recordad poner números para ordenar cada conversación!

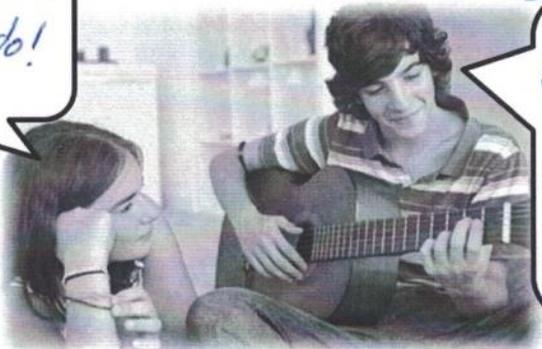
A: (Dos primas halagan el peinado de su otra prima, que es la mujer que está a la derecha de la foto / Ella acepta el cumplido atribuyéndole el mérito a otra persona o cosa)



B: (La mujer halaga el buen aspecto que tiene su compañero de trabajo / Él rechaza el cumplido con ironía)



C: (Una chica halaga a su amigo por tocar bien la guitarra, y él hace 8 años que está estudiando este instrumento / El chico acepta el halago justificando el mérito)



1 Madre mía, ¡como tocas! ¡estupendo!

2 Muchas gracias, estoy tocando la guitarra por 8 años. Si me ves el primer año, heh.

3 ¡tocas maravilloso!

D: (Una chica se queja de que está muy blanca para el verano; la otra le responde halagando la belleza de su piel / La halagada rechaza el cumplido diciendo que la elogia por ser su amiga)



1. ¡uf!, qué blanca estoy... y ya llega el verano...

2 Pero a mi me gusta como te ves. tu piel es muy fina!

3 Se nota que eres mi mejor amiga

4 te ves maravillosa! De verdad!

E: (Una chico halaga la comida que ha hecho su compañera de piso / Ella acepta el cumplido quitándole valor al plato)



1 ¡me parece estupendo! quiero la receta.

2 He quemado la carne hahaha

3 ¡es bueno igual!

## Estudiante 4

5)  ¡A PONER EN PRÁCTICA LO QUE HEMOS APRENDIDO!: A continuación os vais a encontrar con unas situaciones en las que se puede producir un cumplido. Seguid las indicaciones entre paréntesis e inventad las conversaciones teniendo en cuenta todo lo que habéis aprendido. Si creéis que es necesario o conveniente, podéis añadir más bocadillos o eliminar alguno. ¡Recordad poner números para ordenar cada conversación!

A: (Dos primas halagan el peinado de su otra prima, que es la mujer que está a la derecha de la foto / Ella acepta el cumplido atribuyéndole el mérito a otra persona o cosa)



1 ¡Ay, prima, que peinado más bonito!

2 Sí, prima. Tienes un peinado maravilloso! ¿Que producto te pones?

3 ay! muchísimas gracias. En la peluquería hay un nuevo empleado y no sabía si lo hace bien.  
¿Os gusta de verdad?

4 Claro que sí!

B: (La mujer halaga el buen aspecto que tiene su compañero de trabajo / Él rechaza el cumplido con ironía)



1 Pero Juan, que guapo estás!

2 Uy, síii guapísimo...

3 De verdad te lo digo! se nota que acabas de llegar de vacaciones

C: (Una chica halaga a su amigo por tocar bien la guitarra, y él hace 8 años que está estudiando este instrumento / El chico acepta el halago justificando el mérito)



1 Me encanta cuando tocas la guitarra ~~de~~ sabes tocar muy bien

2 Gracias <sup>eso es porque</sup> llevo ocho años tocando la guitarra

3 Pues, eso sí, pero también creo que tienes mucho talento natural

¡ay, gracias!

D: (Una chica se queja de que está muy blanca para el verano; la otra le responde halagando la belleza de su piel / La halagada rechaza el cumplido diciendo que la elogia por ser su amiga)



1. ¡uf!, qué blanca estoy... y ya llega el verano...

2 Pero tu piel es tan bonita... como la de las modelos en los anuncios

3 Como me quieres tu! y me estás siempre viendo con buenos ojos!

4 Tu sabes que soy siempre sincera contigo

E: (Una chico halaga la comida que ha hecho su compañera de piso / Ella acepta el cumplido quitándole valor al plato)



1 La comida que hiciste es riquísima!

2 Gracias, pero es salada. ¿No crees?

3 No! Es tan buena que tendrás que cocinar mañana también.

## Anexo IX. Respuestas de los alumnos a la actividad 7.

### Estudiante 1



**7) ¡AUTOEVALUACIÓN!** Después de todo el trabajo, es hora de que reflexionéis sobre lo que habéis aprendido y sobre lo que deberíais continuar repasando. De forma individual, responded al siguiente cuestionario de la manera más sincera posible.

PREGUNTAS	No	No mucho, necesito repasar	Más o menos	Sí, aunque tengo que practicar más	¡Sí!
¿Sabes reconocer la importancia de los cumplidos en la cultura española?					X
¿Sabes cuándo o en qué situaciones puedes elogiar?					X
¿Sabes cómo realizar un halago?					X
¿Sabes cómo responder a un halago?					X
¿Sabes cómo reaccionar si no te aceptan un cumplido?					X
¿Sabes cómo reaccionar si alguien elogia a otra persona ante ti?					X

### Estudiante 2



**7) ¡AUTOEVALUACIÓN!** Después de todo el trabajo, es hora de que reflexionéis sobre lo que habéis aprendido y sobre lo que deberíais continuar repasando. De forma individual, responded al siguiente cuestionario de la manera más sincera posible.

PREGUNTAS	No	No mucho, necesito repasar	Más o menos	Sí, aunque tengo que practicar más	¡Sí!
¿Sabes reconocer la importancia de los cumplidos en la cultura española?					X
¿Sabes cuándo o en qué situaciones puedes elogiar?					X
¿Sabes cómo realizar un halago?					X
¿Sabes cómo responder a un halago?					X
¿Sabes cómo reaccionar si no te aceptan un cumplido?					X
¿Sabes cómo reaccionar si alguien elogia a otra persona ante ti?					X

Estudiante 3

**7) ¡AUTOEVALUACIÓN!** Después de todo el trabajo, es hora de que reflexionéis sobre lo que habéis aprendido y sobre lo que deberíais continuar repasando. De forma individual, responded al siguiente cuestionario de la manera más sincera posible.

PREGUNTAS	No	No mucho, necesito repasar	Más o menos	Sí, aunque tengo que practicar más	¡Sí!
¿Sabes reconocer la importancia de los cumplidos en la cultura española?					X
¿Sabes cuándo o en qué situaciones puedes elogiar?					X
¿Sabes cómo realizar un halago?				X	
¿Sabes cómo responder a un halago?				X	
¿Sabes cómo reaccionar si no te aceptan un cumplido?					X
¿Sabes cómo reaccionar si alguien elogia a otra persona ante ti?					X

Estudiante 4

**7) ¡AUTOEVALUACIÓN!** Después de todo el trabajo, es hora de que reflexionéis sobre lo que habéis aprendido y sobre lo que deberíais continuar repasando. De forma individual, responded al siguiente cuestionario de la manera más sincera posible.

PREGUNTAS	No	No mucho, necesito repasar	Más o menos	Sí, aunque tengo que practicar más	¡Sí!
¿Sabes reconocer la importancia de los cumplidos en la cultura española?					X
¿Sabes cuándo o en qué situaciones puedes elogiar?					X
¿Sabes cómo realizar un halago?					X
¿Sabes cómo responder a un halago?					X
¿Sabes cómo reaccionar si no te aceptan un cumplido?					X
¿Sabes cómo reaccionar si alguien elogia a otra persona ante ti?					X