

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2016 - 2017

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS PARA LA REALIZACIÓN DE CRÍTICAS MEDIANTE EL USO DE LAS REDES SOCIALES

Trabajo realizado por: Dairén Martínez Díez

Dirigido por: Marta Gancedo Ruiz y Virginia González García

Índice

Resumen.....	1
Abstract.....	1
1. Introducción	2
2. Marco teórico.....	4
2.1. Las críticas y la imagen sociocultural española.....	4
2.1.1. Hacia una definición de la imagen sociocultural.....	4
2.1.2. Los actos de habla expresivos: las críticas	9
2.1.3. Crítica e imagen sociocultural española.....	14
2.2. La competencia pragmática y sociocultural en el aula de ELE: gestión de los efectos de imagen de las críticas.....	21
2.2.1. Algunas consideraciones	21
2.2.2. Competencia pragmática, competencia sociocultural y competencia ciberpragmática.....	21
2.2.3. El cuidado de la imagen sociocultural en ELE: el caso de las críticas	27
2.3. Las redes sociales en el aula de ELE	30
2.3.1. El español en internet	30
2.3.2. Las redes sociales como herramienta didáctica.....	31
2.3.3. ¿Por qué utilizar las redes sociales para la enseñanza concreta de estrategias pragmáticas?	35
3. Aplicación práctica.....	37
3.1. Análisis y aplicación práctica del marco teórico.....	37
3.1.1. Corpus de materiales.....	37
3.2.2. Propuesta didáctica	40
4. Conclusiones.....	54
5. Bibliografía	57
6. Anexos	62

Anexo 1: Funciones y fórmulas asociadas a la crítica	62
Anexo 2: Muestra del corpus recogida en Facebook	65
Anexo 3: Secuencia 1: “Una opinión desproporcionada”	73
Anexo 4: Secuencia 2: “Yo prefiero decírtelo a la cara...”	76
Anexo 5: Secuencia 3: “¡No me gusta tu traje!”	79
Anexo 6: Ficha de autoevaluación	82
Anexo 7: Actividad final evaluable.....	83

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta docente que pretende tratar las estrategias pragmáticas necesarias para realizar una crítica como acto de habla en las redes sociales. Consideramos que es necesario enseñar a los alumnos a ser competentes en la enunciación y recepción de críticas, a gestionar su imagen como hablante y a dominar el uso de las redes sociales como medio de comunicación social por ser un recurso que se emplea a diario y por su valor sociocultural. Nuestro objetivo es que los discentes aprendan a gestionar las críticas en este medio, por lo que, hemos elaborado un corpus formado por sesenta muestras correspondientes a dicho acto de habla y una propuesta didáctica con una metodología comunicativa que pretende conseguir dicho objetivo, dando una guía pautada con explicaciones para todo aquel docente que quiera ponerlo en práctica.

Palabras clave: crítica, redes sociales, actos de habla, competencia comunicativa, competencia pragmática, estrategias pragmáticas

Abstract

This work presents a teaching proposal that aims to discuss the pragmatic strategies necessary to perform a critique as an act of speech in social networks. We believe that it is necessary to teach students to be competent in the enunciation and reception of criticism, to manage their image as a speaker and to master the use of social networks because it is a useful tool that is used daily for social communication and because it has a real socio-cultural value. Our objective is that students learn to manage criticism by this tool, so we have developed a corpus consisting on sixty samples corresponding to this speech act and a didactic proposal with a communicative methodology that aims to achieve this goal, giving a guide with explanations for all teachers who want to put it into practice.

Keywords: criticism, social networks, speech acts, communicative competence, pragmatic competence, pragmatic strategies

1. Introducción

Este trabajo presenta una propuesta para estudiantes de ELE que pretende tratar las estrategias pragmáticas necesarias para realizar una crítica como acto de habla en las redes sociales.

Consideramos que es necesario enseñar a los alumnos a ser competentes en la enunciación y recepción de críticas porque el acto de criticar es un comportamiento frecuente en todas las sociedades y porque implica un intercambio de opiniones que conlleva el acercamiento y alejamiento de posturas, pensamientos, ideas de personas y sociedades. El hecho de criticar afecta a la idea que tienen las personas entre sí, para bien o para mal. Por eso, es imprescindible que los estudiantes aprendan a gestionar su imagen como hablante.

Las redes sociales son un recurso que disponemos para plasmar nuestras ideas en forma de enunciado, entre ellas, las críticas. Las ventajas son numerosas (rapidez, propagación, gratuidad, etc.) por lo que se propone como un recurso de gran utilidad para comunicarse. Esto implica que las redes sociales como Twitter o Facebook son una herramienta idónea para adquirir muestras de comunicación reales de cualquier tipo de discurso y pueden permitir que los estudiantes de una lengua puedan aproximarse a intercambios discursivos desde otra perspectiva más interesante y atrayente. Además, es una fuente constante de muestras tanto de contenido léxico, como pragmático o sociocultural. De ahí, que despierte gran interés en el alumnado que trabaja con dicha herramienta en el aula.

Este trabajo brinda la oportunidad de utilizar este recurso, aún escasamente empleado en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras a pesar de hallar tecnología en la mayor parte de los ámbitos de la sociedad, para trabajar un acto de habla muy concreto y contribuir a la relación entre el uso de redes sociales y la enseñanza de ELE se estreche.

Así pues, el objetivo general de este TFM es trabajar en el aula estrategias para la realización y reacción ante críticas en un medio concreto: las redes sociales.

A su vez, este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- caracterizar el impacto de las críticas en la a imagen sociocultural española
- determinar la importancia de abordar el uso de estrategias pragmáticas en la gestión de las críticas para el desarrollo de la competencia pragmática del alumno
- justificar la pertinencia de las redes sociales como herramienta didáctica para la didáctica de la gestión de críticas
- crear secuencias didácticas para un nivel intermedio (B1 y B2) que trabajen estrategias pragmáticas para la gestión de las críticas en las redes sociales.

Para conseguir los objetivos marcados, el trabajo se ha dividido en dos partes: una teórica y otra práctica, que darán pie a la estructura del trabajo y de los cuales se obtendrán una serie de resultados finales enunciados a modo de conclusión.

En la primera parte, a partir de la lectura reflexiva de la bibliografía pertinente, se configura el estado de la cuestión de los estudios de cortesía y de sus implicaciones en el desarrollo de la competencia pragmática del alumno de ELE. Igualmente, se defiende la pertinencia de trabajar en el aula con redes sociales. De este modo, se extraen unas conclusiones que conforman el marco teórico de la aplicación didáctica de este trabajo.

La segunda parte del trabajo supone la aplicación práctica de las conclusiones vertidas en los epígrafes anteriores. Así, se aportan una serie de secuencias didácticas para trabajar en el aula de ELE, tomando como herramienta las redes sociales, la realización y gestión de las críticas.

Asimismo, se creará un corpus en el que se recoja una modesta muestra de comentarios críticos reales en español en entornos virtuales que será la base de la propuesta didáctica, con la que se pretende mejorar la competencia comunicativa del alumno.

En resumen, este TFM pretende contribuir en la enseñanza de estrategias pragmáticas en un tipo de acto de habla concreto, las críticas, a través de uno de los medios más empleados para realizarlas en la sociedad actual: las redes sociales. Con el diseño de algunas secuencias didácticas, se procurará que los estudiantes sean capaces de

gestionar críticas para que puedan tanto realizarlas, como reaccionar a las mismas, usando un método comunicativo basado en situaciones de comunicación reales.

2. Marco teórico

2.1. Las críticas y la imagen sociocultural española

2.1.1. Hacia una definición de la imagen sociocultural

Para comenzar, es preciso puntualizar que este trabajo se engloba dentro del marco teórico de la Pragmática, inserto a su vez dentro de la Lingüística Aplicada. Esta última constituye una rama interdisciplinar de la Lingüística cuyo objetivo principal es resolver problemas en los que está implicado el uso de la lengua mediante la aplicación de los conocimientos lingüísticos tal como propone el Diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes, [sitio web]).

Por su parte, la Pragmática es una disciplina que se interesa en el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado, contexto e interlocutores, es decir, se interesa en analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto (Centro Virtual Cervantes, [sitio web]). Por ello, en este trabajo se toman en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

La acuñación del término *Pragmática* se debe a Morris, quien utilizó esta denominación para designar a la “ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes” (Morris, 1985: 67). No obstante, esta concepción de la disciplina ha sufrido profundos desarrollos hasta el punto de que en la actualidad la Pragmática tiene en cuenta más factores contextuales aparte de los intérpretes y ha dado lugar a diversas líneas de estudio como la Pragmática lingüística, la enunciativa, la textual, la interactiva, la intercultural o la social, además de la histórica, la antropológica, la experimental o la computacional, entre otras. Cada una de las ellas se ocupa del estudio del lenguaje en contexto, pero tiene en cuenta un componente determinado para su estudio: el enunciado, el texto, la relación entre los interlocutores, etc. Por ello, es importante tener

en cuenta estos componentes de la comunicación y saber de qué manera se interrelacionan. Así pues, consideramos necesario determinar y definir los elementos que son estudiados por esta ciencia y que, por ende, abordaremos a lo largo de este trabajo. Para ello, retomaremos el modelo de la comunicación planteado por Escandell Vidal (1993:7).



Ilustración 1: Modelo de análisis pragmático de la comunicación (Escandell, 1993:7)

En ese modelo pragmático de la comunicación destacan diversos elementos sobre los que pivotan las teorías pragmáticas, que explicaremos justo después para concretar en qué área nos vamos a centrar.

Si nos adentramos en ellos, el primero que aparece es el del *emisor*, un sujeto con intenciones, creencias y actitudes que produce una expresión lingüística, poniendo en práctica su facultad de habla, es decir, su capacidad física e intelectual para realizar una expresión lingüística oral o escrita. La emisión de esa persona está limitada temporalmente, ya que tiene un momento concreto y finito de interacción hasta que se finaliza su intervención o hasta que se intercambian los papeles por medio de un “robo de palabra” por parte del otro interlocutor. Ese segundo interlocutor, el *destinatario*, es una persona o grupo de personas con capacidad interpretativa además de receptora y es con quien el emisor pretende comunicarse y a quien le dirige su mensaje.

Lo que ambos intercambian es un *enunciado* o *expresión lingüística* (oral u escrita), una modificación del entorno cuya forma está determinada por el código lingüístico y no debe ser confundido o sustituido por el concepto de mensaje, ya que este último es susceptible de ser codificado en cualquier tipo de código. Su duración como unidad discursiva es variable y viene definida por la dinámica de la interacción de acuerdo con

el contenido semántico, la intención, la adecuación y la efectividad comunicativa. Es decir, está determinada por el *entorno*, aquellas condiciones que rodean a una situación comunicativa concreta: tanto condiciones de enunciación materiales (el tiempo, el espacio, el número de hablantes, etc.) como las inmateriales, esto es, la *información pragmática* (conjunto de las creencias y conocimientos de los interlocutores). A partir de estas últimas se desarrolla otra cualidad inherente a los hablantes, la *intención*, o acto voluntario de asumir su papel como interlocutores con un propósito específico. Mientras que el emisor debe desarrollar una habilidad para producir un enunciado efectivo y adecuado al entorno y las presuposiciones comunicativas que hace respecto al destinatario, este otro debe desarrollar una destreza de interpretación para descubrir las intenciones comunicativas explícitas e implícitas del emisor. Estos papeles pueden cambiarse alternativamente a lo largo del proceso de comunicación. Es decir, todo enunciado requiere de un proceso de ostensión e inferencia por parte de los hablantes para poder acceder al *significado* o expresión lingüística (textual u oral), y a la intención comunicativa. Ese proceso implica que destinatario interprete el enunciado y la situación comunicativa al combinar elementos verbales y extraverbales.

La *Pragmática sociocultural*, corriente encabezada por Bravo (1999), es la que adoptaremos en el marco teórico adopta este TFM, puesto que se encarga tanto de detallar los aspectos socioemocionales e interpersonales del discurso, como del análisis de las expresiones verbales y no verbales que conforman un discurso desde una perspectiva sociocultural y, por ende, da cuenta de las diferencias entre las comunidades socioculturales y sus respectivas imágenes socioculturales.

A lo largo de este apartado, abordaremos dos conceptos nucleares de la propuesta de Bravo (1999 y 2003): *comunidad sociocultural* en lugar de comunidad de lengua, porque este término sí engloba aspectos como la identidad de grupo o la pertenencia cultural dentro de la propia comunidad (Bravo, 2003:103) e *imagen sociocultural* (1999), cuya definición y evolución explicaremos a continuación. Este es el concepto en torno al cual pivota este trabajo y para cuyo origen debemos remontarnos al concepto antropológico de *face*, desarrollado por Goffman (1956).

El origen de la concepción de una imagen social del individuo se remonta a la antigüedad y está relacionado con cualidades individuales y entidades abstractas

vinculadas al hablante tales como el honor, el respeto, la estima y el yo (Watts, 2003: 119). No obstante, esta noción cobra importancia con el trabajo de Goffman, quien retoma la consideración china (*lien*²) y la renombra como *face* (imagen social) cuando expone su teoría de la interacción social (Goffman, 1956 y 1967). Para este autor, *face* incluye la concepción de la propia imagen como hablante, así como la valoración entre interactuantes y la consideración de la propia conversación. También sostiene que la noción de imagen pública es universal así como el modo en que determina los comportamientos sociales. Asimismo, añade que en toda interacción existe un cruce de imágenes y una negociación en las que se intenta proteger la propia imagen y se evita dañar la del otro. El acto de “equilibrar” el valor de esas imágenes se denomina *actividad de imagen* y, normalmente, se da de forma natural entre interlocutores, con lo que se consigue una cooperación tácita para conseguir los objetivos comunicativos sin perjudicar ninguna de las imágenes sociales (Goffman, 1967:19).

El concepto de *face*, traducido al español como imagen, gozó de gran acogida, y los autores Brown y Levinson (1987) lo adoptaron y reformularon para basar sobre él su teoría de la cortesía. No obstante, estos últimos lo modifican haciendo que el término se deslinda de las concepciones anteriores y tome un camino más individualista y negativo, tal como ya decía Bargiela-Chiappini (2003: 1460), quien apostaba por una vuelta al concepto original. Estos estudiosos sostienen que la imagen del hablante está formada por dos caras: la positiva y la negativa. La primera hace referencia a la necesidad de ser apreciado, mientras que la segunda alude a la necesidad que tiene el interlocutor de no ser molestado, de que no invadan su territorio. Este es otro de los términos que Brown y Levinson recuperan de Goffman³ y está estrechamente vinculado al espacio físico y mental del hablante en la conversación y de cómo este se agreda o conserva. Esto

² Hu (1944) alude a dos componentes: *mien-tzu* (prestigio y reputación obtenida a partir del éxito) y *lien* (respeto obtenido por una buena reputación moral, por cumplir con sus obligaciones y por ser un ser humano decente en todas las circunstancias) (45). En torno a este último se englobarían las pérdidas de imagen que están vinculadas a la reprobación social de una mala conducta.

³ Este autor interpreta el comportamiento humano y analiza el espacio personal, tanto el recinto y el territorio de posesión, como el espacio de uso, el turno de palabra, el envoltorio, o la reserva de la información y de conversación (Goffman, 1979: 45-77).

conlleva que, en una interacción normal, los hablantes busquen el equilibrio en lo que refiere a su imagen: quieren ser apreciados, no quieren ser molestados y buscan hacer lo mismo con la imagen del otro. El motivo por el cual se recurre a esta estrategia de equilibrar la imagen es porque los individuos ven amenazada la misma en cada acto de habla. De hecho, según Brown y Levinson, se busca desarrollar una serie de estrategias para mitigar, evitar o reparar cualquier daño de la imagen del interlocutor en la conversación y para suavizar las relaciones sociales.

Para llevar a cabo cualquier acto de reparación, se recurre a estrategias pragmáticas de cortesía, un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regula el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo unas normas de conducta y favoreciendo otras. Por ello, para salvaguardar cada una de las imágenes, nacen la cortesía positiva, mediante la que se realizan acciones a favor de la imagen positiva de nuestro interlocutor, y la cortesía negativa, con la que se pretende evitar o justificar la amenaza de la imagen negativa o positiva. Además de definir las, Brown y Levinson sostienen que ambas pueden darse en un intercambio comunicativo y, de hecho, pueden surgir conflictos entre ellas. La consecuencia directa que conseguimos con este acto reparador es que persista tanto la imagen como la relación de los interlocutores durante el intercambio comunicativo. Además, mediante estas directrices, los hablantes somos capaces de determinar aquello que es cortés y que se ajusta a las normas, de aquello que es descortés.

Pero esta nueva concepción no tarda en ser superada. El planteamiento de Brown y Levinson muestra dos debilidades, por un lado, da una visión paranoica y pesimista de las relaciones sociales (Schmidt (1980:104) y Kerbrat-Orecchioni (2004, 43-44)) y, por otro lado, es una concepción etnocentrista que solo se adecuaba a la comunidad anglosajona, es decir, no es extrapolable a otras culturas, como ya se ha comprobado con numerosos estudiosos (Matsumoto, 1988; Hernández Flores, 2003; Watts, 2003; Bravo, 2003; entre otros), de ahí la necesidad e importancia del enfoque sociocultural. Una de las autoras que lidera esa discrepancia es Diana Bravo (2004), quien sostiene que las categorías de imagen positiva e imagen negativa dan cuenta de valores corteses, pero no de las relaciones interpersonales, y que éstas no pueden ser utilizadas en todas las sociedades tal y como son concebidas en el modelo de Brown y Levinson (eminentemente anglófono). Bravo propone sustituir estos términos por los de

afiliación y autonomía, categorías adaptables a cada cultura y relacionadas con la interacción social en cada comunidad de habla (Bravo, 2004: 30).

Hablaremos de ello más detalladamente y nos acercaremos a lo imagen sociocultural española en los próximos apartados, con el fin de definirla y diferenciarla de las imágenes asociadas a otras culturas y de determinar lo importante que es trabajar cuestiones de imagen en aulas de segundas lenguas, como las de ELE.

2.1.2. Los actos de habla expresivos: las críticas

2.1.2.1. *Hacia una teoría de los actos de habla*

Después de desarrollar diferentes conceptos referidos al marco teórico general en el que se inserta este TFM, en este epígrafe desarrollaremos el acto lingüístico concreto de la *crítica*. En primer lugar, conviene que desambiguemos el término y diferenciemos la crítica entendida como género discursivo, fuera de nuestra área de interés, de la crítica como acto de habla, donde se sitúa el foco de esta investigación.

La crítica, como género discursivo, podría englobarse en la crítica textual, es decir, en “estudio de las técnicas conducentes a la realización de una edición crítica⁷”, o en el género periodístico de opinión⁸. Respecto al segundo, se considera que la crítica es un tipo de texto que sirve para dar cuenta de acontecimientos de diversa índole (culturales, políticos, gastronómicos, científicos, etc.) y permite analizar los mismos y aportar una opinión al respecto, es decir, cumple una labor de interpretación de diversos acontecimientos de ocio. Debido a esto, podemos encontrarnos un amplio abanico de tipos de crítica textual: la crítica literaria, la crítica teatral, la crítica cinematográfica, la crítica televisiva, la crítica musical, la crítica gastronómica y la crítica deportiva, son algunos ejemplos. Se puede contemplar que es un número elevado de subtipos de

7 Edición crítica: “edición establecida sobre la base documentada de todos los testimonios e indicios accesibles, con el propósito de reconstruir el más fiel texto posible” (RAE, [Sitio web]).

8 Disponible en: <http://recursos.cnice.mec.es/media/prensa/bloque4/pag9.html> (Consultado: 25 de agosto de 2017).

crítica y que continúa ampliándose con la adhesión de otros debido a la creación de nuevos ámbitos especializados.

No obstante, nosotros nos centraremos en definir la crítica como un acto de habla concreto, una unidad diferenciada de la comunicación lingüística y, por el hecho de ser una entidad propia del ámbito de la pragmática, debemos estudiarla desde esta percepción. Por ello, es justo que definamos exactamente qué es un acto de habla, qué tipos de acto de habla existen y cómo se clasifican a fin de aproximarnos a la noción más conveniente para nuestro estudio.

En primer lugar, debemos determinar un *acto de habla* como la emisión de una oración hecha en las condiciones apropiadas y, por ende, como la unidad mínima de la comunicación lingüística¹¹, tal como la concibió Searle (1969: 25-26) y como posteriormente la recoge Escandell (1996: 62). Este autor fue el segundo en utilizar este concepto, pues quien lo concibió fue el filósofo británico Austin (1962), aunque este autor lo utilizó en sus estudios para concretar las tres dimensiones que se dan y que definen un acto de habla.

Austin mencionaba, por un lado, la realización de un acto locutivo (el acto físico de emitir el enunciado, como *decir*, *pronunciar*, etc.). Este acto es, en sí mismo, una actividad compleja que comprende, a su vez, tres tipos de actos diferentes: el acto fónico o emisión de ciertos sonidos, el acto fático o emisión de palabras en una secuencia gramatical estructurada y el acto rético, es decir, la emisión de una o varias secuencias gramaticales con un sentido determinado. Por otro lado, sostenía que en un acto de habla también aparece un acto ilocutivo o intención (entendido como la realización de una función comunicativa con una finalidad), así como un acto perlocutivo o efecto, esto es, la reacción que provoca dicha emisión en el interlocutor.

Según esta teoría, al realizar cualquier emisión, además de constatar hechos, se expresan proposiciones con las que describir, confirmar o decir algo, como también para

11 El planteamiento de Searle hizo desplazar la concepción de las oraciones como unidades mínimas de la comunicación, pues carecen de la dimensión fundamental, es decir, son fórmulas no producidas (Escandell, 1996:62).

realizar acciones lingüísticas muy diversas en contexto, por ejemplo, dar una orden o hacer una crítica. Además, tal como sostiene Austin, la realización de tales actos está sujeta a un conjunto de reglas convencionales, cuya infracción afectará directamente a los efectos comunicativos del acto.

Esta teoría fue continuada y completada por el autor Searle en *Acto de habla* (1969), especialmente, lo relativo a los actos ilocutivos, pues plantea la posibilidad de que las diversas fuerzas ilocutivas de una oración pueden describirse siguiendo reglas o condiciones específicas que establecen las circunstancias y el propósito de diferentes actos ilocutivos. Es decir, habla de la necesidad de ciertas condiciones previas para el éxito de cada tipo deilocución, a las que denomina condiciones preparatorias. No obstante, Searle también explica cómo se producen ciertos malentendidos e identifica algunos supuestos que permiten explicar por qué oraciones con formas gramaticales diferentes tienen aproximadamente el mismo sentido pragmático o fuerza ilocutiva.

Debe tenerse en cuenta que, hasta este momento, Austin solo consideraba la existencia de actos de habla directos, es decir, aquellos actos en los que el aspecto locutivo e ilocutivo coinciden, y expresan directamente la intención. Es en la obra de Searle (1969) donde se define el concepto de acto de habla indirecto, con el que da cuenta de los casos en que el significado literal no coincide con la intención, como ocurre ante un enunciado del tipo “¿puedes acercarme el vaso?”, donde se esconde una petición en forma de pregunta: el hablante busca que el interlocutor le aproxime el objeto, no saber si es capaz o no de hacerlo. Así pues, en su obra, habla de la intencionalidad de una sentencia, aunque no determinó de forma clara lo que son realmente los actos ilocutivos, pues los conceptos que sugiere varían sustancialmente en el tiempo (Searle 1969, 1979, 1983).

Con todo, este autor propuso una tipología de las condiciones en las que ocurría ese acto, es decir, hizo referencia a las circunstancias, al papel de los participantes del acto de habla (incluyendo sus intenciones), así como a los efectos que pretenden provocar. A todo ello, le puso el sobrenombre de “condiciones de felicidad”. El ejemplo que se propone es que, para prometer algo a alguien hay que ser sincero, dirigirse a un destinatario interesado en la realización de esta promesa, no prometer algo imposible de cumplir o cuyo cumplimiento, por el contrario, resulta evidente, etc. Si nos centramos

en un acto crítico, las condiciones varían sustancialmente. Cuando realizamos una crítica, debemos tener en cuenta que vamos a valorar de forma subjetiva y negativa, por lo que dañaremos la imagen de nuestro interlocutor y, por ello, deberemos realizar acciones que contrarresten lo que decimos (aplicaremos estrategias corteses) o dejaremos que el efecto de nuestro comentario sea negativo, creando un efecto descortés. Así, existen dos vertientes desde las que calificar si un acto de habla es adecuado o inadecuado: la norma social (cada sociedad establece qué normas de conducta son las que deben regir el comportamiento de sus miembros) y la estrategia conversacional (el lenguaje dispone de una serie de mecanismos que los hablantes utilizan con el fin de evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores) (Escandell, 1996:136).

Existen numerosas formas de catalogar estos actos en función de su relación con la cortesía. Leech (1983) planteó una posible clasificación¹² partiendo de la idea de que, efectivamente, los actos son corteses o descorteses según supongan un beneficio o un coste para el interlocutor: actos competitivos (entran en conflicto directo con la cortesía), sociables (apoyan la cortesía), indiferentes (ni apoyan ni entran en conflicto con la cortesía) y conflictivos (van directamente en contra del mantenimiento de la relación entre los interlocutores); en estos últimos podríamos encontrar la crítica puesto que es acto de habla en el que se ataca la relación entre interlocutores y la imagen de los mismos, como destacaremos más adelante.

Searle (1979), por su parte, agrupa los actos de habla en cinco categorías: los actos de habla asertivos dicen algo acerca de la realidad, los directivos pretenden influir en la conducta del interlocutor, los compromisivos condicionan la conducta posterior del propio hablante, los expresivos dan cuenta de sus sentimientos o sus actitudes, mientras que los declarativos modifican la realidad de los interlocutores (por ejemplo, se rompe una relación contractual). Estas categorías dan cuenta de la relación directa entre la forma lingüística de una expresión y la fuerza ilocutiva del acto de habla que se realiza al emitirla (siempre que ello se dé en las condiciones apropiadas); así, por ejemplo, con un imperativo se estaría dando órdenes; no obstante, se dan numerosos casos de discrepancia entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva.

¹² (Apud, Garrido Rodríguez, 2013: 312-313).

La teoría de Searle (1969) fue muy útil para clasificar los actos de habla en su momento; no obstante, según esta clasificación, las críticas quedarían definidas como actos de habla expresivos, eminentemente. No se trata de una listado muy específico o aclaratorio, por lo que es más oportuno recurrir a otros estudios y propuestas que han superado la de este autor, como, por ejemplo, la obra de Moreno Cabrera (1994). Este estudioso hace una clasificación más detallada de los actos de habla españoles e incluye algunas categorías o subtipos. Así, según su lista, la crítica es un acto de habla que puede considerarse como un acto de habla expresivo negativo, concretamente, “disentivo”, en tanto que implica una oposición o un rechazo hacia una información o un hecho que han acaecido previamente, o puede considerarse como un acto de habla “disputativo”, ya que el hablante presenta objeciones a algo dicho o hecho (Moreno Cabrera, 1994: 354-360). Esto se vincula a que, cuando hablamos de crítica como texto, normalmente hacemos referencia a un tipo de discurso en el que se interpretan y valoran acontecimientos, es decir, donde el nombre de crítica está asociado a planteamientos personales con connotaciones negativas respecto a cualquier tema que se trate. De hecho, la definición que encontramos en el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*, la define como un “ataque verbal o comentario negativo” (Real Academia Española, 2014).

Debemos aclarar, no obstante, que una crítica no tiene que ser, *per se*, una valoración negativa, porque, por ejemplo, en una crítica gastronómica o una crítica filmica, observamos componentes que pueden ser tanto negativos como positivos. El propio *DLE* acepta otra entrada que se ajusta más a este tipo de crítica, sería entonces, un “juicio expresado, generalmente de manera pública, sobre un espectáculo, una obra artística, etc.” (RAE, 2014). Es decir, estaría vinculada con la concepción de criticar como “analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate”, no como “hablar mal de alguien o de algo, o señalar un defecto o una tacha suyos” (RAE, 2014). Como vemos, en esta acepción, la crítica se concibe sin apreciación y se muestra la intención de valorar, pero sin mencionar el modo en el que se juzga el elemento criticado. Además, en este rango podríamos incluir otra concepción, la de crítica constructiva, una variante de la crítica como acto de habla “disentivo” que se distingue de ella en que apunta un dato que suele ser de interés y positivo para el destinatario (una advertencia, un consejo, un comentario de alabanza,

etc.) en un formato ligeramente distinto al primero. Aunque puntualizo esto, no quiero detenerme en su análisis ya que lo que aquí nos ocupa es la crítica en el sentido de acto de habla con un contenido negativo, no un comentario crítico mitigado por una estrategia de cortesía.

Es necesario destacar esta información, porque al tener identificado el elemento que vamos a trabajar, podemos destacar todo lo que lo concierne y observar la relación e importancia que tiene respecto a otros elementos de la comunicación. En el siguiente apartado, veremos la vinculación que tiene ese acto de habla con la imagen sociocultural del hablante y cómo ejercen influencia en la misma.

2.1.3. Crítica e imagen sociocultural española

En apartados anteriores hemos hecho una breve alusión al tratamiento de la imagen sociocultural de los hablantes y a la crítica como acto de habla; no obstante, en este apartado se pretende trabajar estos dos mismos conceptos, pero en relación con el ámbito español. Por ello, es necesario que volvamos a mencionar nociones como la imagen de Goffman, la adaptación de Brown y Levinson y la necesidad de descartar ambos por no ser aplicables al contexto español, tal como propone Bravo (1999, 2003, 2004, 2005), para ver cómo afecta esto al acto de habla de la crítica en el español.

Ya hemos comentado la importancia de la imagen social, en tanto que refleja el modo en el que las personas muestran los valores que reclaman para sí mismas en sus encuentros con los demás y el compromiso que adquieren tal como proponía Goffman (1970: 13). Cuando se dispone a interactuar de forma pública, cualquier hablante intenta mostrar ciertos atributos de sí mismo; se pone en juego su imagen social, es decir, su fama y reputación, las cuales recibe de la sociedad en forma de préstamo y que puede ser retirada “si no se conduce de modo que resulte digno de ella” (Goffman, 1970: 17).

Desde la aparición de este concepto, la imagen social ha sido tratada en estudios pertenecientes a la filosofía del lenguaje o a la pragmática tradicional (Austin y Searle, 1962 y 1969, y Brown y Levinson, 1987) que eran eminentemente etnocentristas y confirmaban estereotipos del comportamiento social de distintos grupos sociales,

negando la diversidad y deslegitimando la existencia de los diversos códigos y sistemas de comunicación. No obstante, pese a lo que sostenían autores como Brown y Levinson, las diversas sociedades manejan su imagen de distinta manera, tal como ocurre en el caso español, por ello, se puede afirmar que este modelo ya ha sido superado mediante alternativas que pueden ser aplicables a distintas comunidades socioculturales.

Bravo (1999) fue una de las pioneras que destaca que las necesidades de imagen son de carácter universal, pero sostiene que la imagen social es interculturalmente mutable, pues en cada cultura se constituye de maneras diferentes. La autora soluciona el problema de la no-universalidad de la división entre imagen positiva y negativa de Brown y Levinson (1987)¹⁴ proponiendo dos categorías vacías, *autonomía* y *afiliación*, que en cada cultura integran distintos contenidos y comportamientos imposibles de establecer a priori. Estas dos categorías dan cuenta de dos necesidades de imagen universales: la de *autonomía*, referida a todo aquello que se realiza para verse y ser visto diferente dentro del grupo, y la de *afiliación*, referida a percibirse o ser percibido en relación con el grupo, es decir, a que le perciban como parte del conjunto (Bravo, 1999: 161-164). Su alternativa no descarta la propuesta de Brown y Levinson (1987), pues da cabida a los conceptos que caracterizan a la sociedad angloparlante en el sentido de dichos autores; así, la noción de imagen negativa estaría incluida en el de autonomía y el de imagen positiva en el de afiliación; y permite explicar el funcionamiento de la cortesía no sólo como reparación de amenazas, sino también como actos que refuerzan la imagen de los participantes sin que exista un sentido inherente de amenaza.

Aun con todo, Bravo determina que cada comunidad sociocultural es diferente y presenta unas características propias, por ello, no es válido utilizar el modelo de la comunidad anglosajona con la española. Si bien un español realiza actividades de imagen y emplea recursos pragmáticos como la cortesía (equilibrando así cualquier acto amenazador de su imagen como individuo y parte de la sociedad) o la descortesía

¹⁴ Los conceptos de imagen positiva e imagen negativa propuestos por Brown y Levinson son superados por no atender a la diversidad y por dar cuenta de valores corteses, pero no de las relaciones interpersonales.

(causada por un rol pasivo en la comunicación o por un propósito intencionado de hablante que condiciona el devenir comunicativo), no emplea los mismos recursos que otro usuario cuya lengua y contexto difiera. Se hace necesario, por tanto, desentrañar algunos de los rasgos pertenecientes a esta cultura en concreto. Por ello, nos centraremos en los estudios de pensadores que se han dedicado al análisis de la pragmática sociocultural del español frente a teorías que pueden considerarse más heterogéneas, entre otros, el de la propia Bravo (2004, 2005).

En el caso de los españoles, se puede destacar que uno de los contenidos de la *autonomía* es la autoafirmación, el deseo de la persona por distinguirse del grupo y verse como alguien único y con sus propias cualidades sociales positivas, las cuales le permitirán destacar del grupo y le harán ganar fuerza a la hora de expresar sus opiniones frente a él. Al tiempo, la confianza, entendida como la proximidad o el sentido de familiaridad, es uno de los contenidos de la *afiliación* en la cultura española (Bravo, 1996: 63). En España, la confianza es sentida muy positivamente, pues permite hablar abiertamente, por lo que, contra mayor sea la expresión de confianza, mayor integración en el grupo y la falta de confianza se considera negativamente en un contexto de amigos o parientes porque aparenta una mayor distancia (Hernández Flores, 1999: 40). Hernández Flores (1999) pone un ejemplo de lo anterior: el hecho de dar un consejo en una sociedad española puede ser manifestación de autonomía, pero también de afiliación, ya que el hablante expresa sus ideas y a la vez da un consejo porque se siente en confianza ante su/s oyente/s (41).

Pero la confianza y la autoafirmación no son los únicos contenidos, de hecho, Bravo recoge algunas otras convenciones sociales del español de España que determinan las categorías de autonomía y afiliación (Bravo, 1999: 168-170):

- se valora ser original y consciente de las buenas cualidades propias
- la imagen que uno tiene de sí mismo y el aprecio de los otros confirman sus cualidades positivas
- tolerancia hacia la expresión de opiniones
- grandes esfuerzos en comprometerse con lo dicho: esto supone una mayor fuerza de convencimiento sobre su interlocutor
- los conflictos no suponen en España que la relación social no sea aceptada y fructífera. Muchas veces esto crea lazos interpersonales positivos

- la relación social se establece por grados de confianza. En función de esa confianza existen situaciones en que se puede hablar sin temor a ofender

Así pues, llegamos a la conclusión de que cada comunidad y cada hablante tiene presente su imagen social e individual y aplica un *modus operandi* a la hora de definirla y defenderla ante cualquier acto de habla, más aún ante la emisión y recepción de una crítica; la española, por supuesto, no es una excepción.

En el caso de nuestra cultura, recurrimos a Albelda (2004: 117-118), autora que resume las mayores amenazas de la cultura española y sostiene que los actos amenazantes a la imagen en la cultura hispánica son, en general, aquellos que dañan el prestigio público de la persona a la que van dirigidos, como aquellos que ridiculizan, critican u ofenden, de forma que humillan al destinatario. Es decir, criticar a un español, en cualquiera de sus versiones (cara a cara o por escrito) es una de las acciones más dañinas para su imagen pública. Esto es extrapolable a la forma de relacionarse mediante las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante, TIC), pues cuando criticamos por este medio, debemos considerar que podemos perjudicar la imagen de un receptor que es desconocido y que puede ser muy numeroso (puede darse por aludida más gente a parte del destinatario).

En nuestro estudio consideraremos lo que acabamos de mencionar, puesto que nos centraremos en estudiar la crítica como un juicio o una valoración asociada con la expresión de unas emociones o sentimientos de forma negativa¹⁵ que plagan las redes sociales (críticas al gobierno, la crisis, series,...). Consideraremos, para ello, otro valor añadido y es que una crítica en español puede manifestarse de muchas formas lingüísticas y agredir a la imagen sociocultural española, normalmente, de forma intencional, mediante apelaciones directas e imperativos o mediante insultos y reprimendas, entre otros. Esto se puede contemplar, por ejemplo, en las respuestas que se producen tras el siguiente tuit publicado por Miguel Vilas, un personaje famoso por aparecer en un programa televisivo, quien dijo: “¡Quiero ser padre! Busco chica joven, alta y con estudios para gestación subrogada. Si estás interesada, manda email a

¹⁵ Puntualizar que una crítica no implica un ataque verbal en todos los contextos.

contcto@miguelvilas.es”; las respuestas que recibió recogen diversas formas de crítica que afectan a la imagen de estos usuarios mediante distintas plataformas como Twitter:



Por todo ello, podemos concluir que coincidimos con Hernández Flores (2013) en que la imagen propia y la del interlocutor se ven siempre afectadas por los enunciados, incluidos aquellos que tengan crítica. Como ya hemos puntualizado, al realizar este acto de habla, atacamos la imagen del destinatario y, como consecuencia, nuestra imagen se daña porque nuestro interlocutor modificará su opinión respecto a nosotros, perderemos su confianza o esta disminuirá, dando lugar a que, en futuras ocasiones, esa persona se relacione de forma distinta con nosotros. Si se da el caso en que esto ocurre al revés, es decir, que somos los destinatarios de una crítica, esto es, somos aquellos a los que dañan su imagen, es lógico pensar que cambiaremos nuestra actitud y nuestra forma de relacionarnos y comunicarnos con quien nos atacó. Toda esa situación está vinculada a un concepto importante, el de actividad de imagen, que ha sido tratado por numerosos autores a partir de Goffman: Brown y Levinson (1987), Bravo (2004), Watts (2003) o Locher (2010), son algunos de ellos.

La actividad de imagen se define como una categoría sociopragmática de análisis cuyas dos funciones son: atender a la imagen social y su presencia en la interacción comunicativa, y recopilar los variados tipos de actividades comunicativas que afectan a la imagen social (Hernández Flores, 2013: 176). Esta categorización la realizará la propia Hernández Flores en función de la relación con diferentes tipos de comportamiento que afectan a la imagen social de los hablantes en la interacción comunicativa, es decir, determinará la subcategoría en la que incluir cada acto de

imagen según el efecto social del comportamiento comunicativo (cortesía, descortesía o actividad de autoimagen) en la imagen de los participantes (Hernández Flores, 2013: 176-178).

El *efecto social* sobre la imagen sociocultural del hablante es un aspecto que determina Bravo (2002, 2005 y 2008) para referirse a las consecuencias de una actividad comunicativa sobre el componente emocional y social de la interacción. Hernández Flores (2013) menciona la existencia de dicho efecto y lo relaciona con las actividades de imagen que deben realizar los hablantes con el objetivo de identificar de qué modo repercute la actividad comunicativa en la imagen. Esta autora alude a tres tipos de efectos sociales: positivo, negativo y neutro, directamente relacionados con las actividades de imagen cortés, descortés y neutra (182). Además, Hernández Flores determina que el efecto social en la imagen del hablante está caracterizado por dos planos: *modalidad* y *direccionalidad*¹⁸ y se vincula directamente con la estrategia que se puede emplear. Siguiendo la categorización de Hernández Flores (2013) vemos que existen actividades de imagen:

- con una estrategia cortés con efecto positivo en el hablante y efecto positivo en el oyente (cortesía) por atenuación, reparación o realce.
- con una estrategia cortés con efecto negativo en el hablante y efecto negativo en el oyente (descortesía) por ironía o adulación.
- con una estrategia descortés con efecto positivo en el hablante y efecto positivo en el oyente (cortesía) por afiliación a un grupo. Hernández Flores (2013) propone el discurso juvenil como ejemplo de la misma.
- con una estrategia descortés con efecto negativo en el hablante y efecto negativo en el oyente (descortesía) por ataque o destrucción del segundo.

18 El plano de la *direccionalidad* alude a la dirección seguida por el efecto social hacia las imágenes de los participantes, en uno u otro grado, ya sean destinatarios o no. Se contempla como parte de un continuo social, ya que cualquier comportamiento comunicativo afecta tanto a la imagen de un hablante como a la del resto. El plano de la *modalidad*, por otro lado, se refiere a efectos positivos, negativos o neutros sobre la imagen y su vinculación con la afiliación de este a un grupo o rol social (Hernández Flores, 2013: 192).

- con una estrategia descortés con efecto positivo en el hablante y efecto negativo en el oyente (autoimagen) por reforzamiento de la imagen propia a cuenta de la ajena; la autora propone un discurso político como prototipo.
- con una estrategia de autoimagen con efecto positivo en el hablante y efecto positivo en el oyente (cortesía) por justificación personal de algo que afecta al otro; véase la realización de una disculpa.
- con una estrategia autoimagen con efecto negativo en el hablante y efecto negativo en el oyente (descortesía) por excesivo enfoque en la propia imagen.
- con una estrategia autoimagen con efecto positivo en el hablante y efecto negativo en el oyente (autoimagen) por atenuación, reparación o realce.

Algunos de estos casos, especialmente aquellos en los que se da una estrategia y un efecto social coincidentes, hablamos de imágenes prototípicas como ocurre en la aplicación de una estrategia cortés y un efecto social de cortesía donde suceda un efecto positivo tanto en el hablante como en el destinatario (Hernández Flores, 2013: 190).

Así pues, todo el proceso comunicativo implica que el usuario cuente con herramientas suficientes para realizar una actividad de imagen más adecuada a su fin. Esto puede incluir diversas acciones; desde acciones pertinentes que salvaguardan, protegen y reparan la imagen (Goffman, 1967: 15-23); al hecho de aplicar la cortesía¹⁹ de Brown y Levinson (1987) u otros fenómenos de imagen como el realce positivo de la imagen (propia o ajena) del que hablaba Kerbrat Orecchioni (1997) o el de confirmar y reforzar relaciones en sí mismas (Albelda, 2004, 2005; Hernández Flores, 2002, 2004, 2013) o los roles desempeñados (Bravo, 2002) sin que hubiera una amenaza previa. Lo que se pretende es conseguir el efecto deseado y que la comunicación sea lo más pertinente posible. Dominar todos estos elementos y conceptos es determinante para que nuestro planteamiento en el aula cumpla su misión: que el alumno sea capaz de administrar su imagen y que gestione las críticas de forma competente.

19 Un conjunto de estrategias y recursos lingüísticos que protegen la imagen de amenazas durante el intercambio.

2.2. La competencia pragmática y sociocultural en el aula de ELE: gestión de los efectos de imagen de las críticas

2.2.1. Algunas consideraciones

Hasta el momento, hemos distinguido lo que es un acto de habla, hemos definido la crítica y hemos determinado lo que implica ese acto de habla en español y cómo influye en la imagen sociocultural española; a continuación, plantearemos las implicaciones de la pragmática y los elementos objetos de estudio de este TFM en el aula de ELE. Para esto, serán abordados los conceptos de *competencia pragmática*, *competencia sociocultural* y *competencia cibernética* del alumno de español como lengua extranjera, así como el modo en que aparece recogida en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) y en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (2002).

2.2.2. Competencia pragmática, competencia sociocultural y competencia ciberpragmática

En el capítulo anterior, ya hemos aludido a la importancia de que el alumno debe ser consciente de su papel como usuario de la lengua; por ello, es imprescindible enseñarle cómo utilizarla de forma adecuada y contextualizada. Así pues, el docente debe considerar un aspecto relevante que le incumbe al estudiante: su competencia comunicativa. Con este concepto podemos aludir a muchas variantes de la competencia que han sido propuestas y estudiadas por distintas teorías; no obstante, quisiera señalar que, en este trabajo, nos referimos a la competencia pragmática, una de las aptitudes distintivas dentro de la competencia comunicativa²¹.

Es imperante que en cualquier aula de ELE se traten todas y cada una de las competencias del aprendiente de segundas lenguas; no obstante, pretendemos hacer hincapié en el hecho de trabajar las competencias pragmáticas en el aula para que los

21 Esta competencia incluye el dominio lingüístico, pragmático, sociolingüístico, discursivo y estratégico. Cenoz Iragui (2004)

estudiantes integren el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua) con escenarios de intercambios comunicativos concretos.

En el *MCER* (2002) se recoge que una mejor competencia pragmática implica una mayor capacidad de los estudiantes para dominar mejor el discurso, la cohesión y la coherencia, así como la identificación de tipos y formas de texto y su adaptación a ellos (Consejo de Europa, 2002: 14). Cuando un usuario posee un buen dominio de las competencias pragmáticas, domina varias competencias comunicativas al tiempo: organiza, estructura y ordena mejor su discurso, es decir, posee la “competencia discursiva”; es capaz de ejecutar funciones comunicativas de forma correcta en tanto que posee una buena “competencia funcional” y puede secuenciar la interacción y transacción lingüística óptimamente porque tiene una “competencia organizativa” correcta (Consejo de Europa, 2002: 120).

En los materiales prácticos que siguen a este apartado, abordaremos la competencia pragmática en cuanto a adecuación del registro al contexto comunicativo de la crítica. Pretendemos que nuestros alumnos sean sumamente competentes en la enunciación y comprensión de este acto de habla. Empero, antes de ello, debemos concretar varias nociones que afectan la enseñanza de todo este contenido.

Debemos considerar, en primer lugar, la búsqueda y establecimiento de unas premisas socioculturales que determinan cómo los españoles utilizamos el discurso y para qué lo hacemos ya que cualquier acto de habla se regula por la influencia que el contexto sociocultural ejerce en la configuración de la imagen del hablante como individuo y como parte de una sociedad. Para ello, debemos retomar los elementos que participan en una interacción y destacar el contexto y la imagen sociocultural como elemento de suma relevancia, pues el contexto y la imagen social del español difiere de los demás. Por ello, es preciso recuperar la idea de la imagen sociocultural española que hemos tratado en el apartado previo y considerar su trabajo, así como los conceptos desarrollados por Bravo (2004) de *afiliación* y *autonomía*, entre otros, para que desarrollen completamente su competencia en el ámbito español.

Esto se traduce en una nueva necesidad por parte del alumno que está vinculada a la competencia comunicativa (Canale, 1983) compuesta de otras destrezas o habilidades,

entre ellas, la competencia sociolingüística, también denominada competencia sociocultural de la que nos hemos ocupado en ocasiones anteriores. Estas habilidades, que no siempre han sido tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacen referencia a las reglas tanto sociales como culturales que hemos de tener presente para que la actuación comunicativa se adecúe a cualquier contexto lingüístico y en cualquier situación sociocultural y contextual.

La importancia del estudio sobre el contexto sociocultural para el desarrollo de la comunicación se evidencia en la ingente cantidad de estudios sobre cortesía y descortesía que están surgiendo dentro de la lingüística actual (ver, por ejemplo, Bernal, 2007; Bravo, 2003, 2004, 2005; Hernández Flores, 2002, 2004, 2013; Miquel, 2004; Camino Garrido, 2005; Escandell, 2006 o Urbina Vargas, 2010). Uno de los más importantes y que se ajusta más a nuestra perspectiva es la propuesta de Bravo, pues sugiere una pragmática sociocultural, un enfoque que tenga en cuenta la perspectiva del usuario y que adopte una definición de situación comunicativa conformada por todos los elementos que contribuyen a su desarrollo dentro de la comunidad de habla (contexto social, cultural, económico, etc.), pero que lo analice desde el lenguaje. De esta forma identificaremos las diferencias tanto comunicativas como sociales y culturales y veremos que cada contexto sociocultural presenta características constitutivas que son únicas, pues tal como señala Hernández Flores (2004), “los contextos socioculturales son contextos específicos que abarcan comportamientos, actitudes y valores que son conocidos, aceptados y practicados en una comunidad de hablantes” (96 – 97). Así pues, es necesaria una tarea de estudio y conocimiento del contexto de forma pormenorizada, según cada comunidad cultural.

Es necesario dominar este concepto por el hecho de que una crítica es un enunciado que, visto literalmente, se concibe como una opinión. Por este mero hecho, pueden surgir malentendidos²³ en los que la intención del hablante no se corresponda con su

23 Para saber más recomiendo la lectura de M. Hirai (2016). Este autor considera que el malentendido es un error de comprensión y/o interpretación de un mensaje, verbal o no, que puede surgir por varias causas, entre otras razones, por diferencias culturales. También sugiere dos tipos de fracaso en la comunicación: uno por la mala intención (comunicación problemática) y otro sin ella (comunicación fallida o fracasada).

expresión y consiga con ello la devaluación de la imagen personal como hablante y otro tipo de inconvenientes relativos a la comunicación. Esos malentendidos, concebidos como errores pragmáticos o interferencias pragmáticas²⁴ en el caso de hablantes de segundas lenguas, se cometen por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales. Un hablante puede producir una oración gramáticamente correcta y con sentido, pero cuya fuerza ilocutiva puede variar respecto al contexto sociocultural de su interlocutor, por lo que este no comprende el significado completo y se produce una malinterpretación. Pongamos por caso que una española le dice a su amiga “¿Vas a ponerte eso?”; tiene la intención de que su amiga no se ponga eso, pero este se contradice con el significado literal de la pregunta cuya respuesta sería “sí” o “no”. Si la destinataria no interpreta la fuerza ilocutiva, es decir, si no atiende a que la amiga le está sugiriendo que se cambie de atuendo, ocurrirá un malentendido. Por ello, volvemos a rescatar la importancia de que el alumno de segundas lenguas desarrolle su competencia pragmática en la lengua que aprende y, más concretamente, la sociocultural.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, debemos puntualizar factores que son alternativos a la intención comunicativa y a las estrategias sociopragmáticas del hablante, como son el canal o el medio, que ya aparecían en el modelo de Escandell (1993), mencionado en apartados previos. En la actualidad disponemos de nuevos dispositivos y recursos que han hecho que los canales varíen. La inclusión de dispositivos electrónicos, portátiles, accesibles, baratos, de comunicación rápida y con los que la transmisión de información se ha visto modificada. Los medios alternativos a la comunicación tradicional basada en el boca-boca o en la carta, como puede ser un audio de Whatsapp o un tuit, implican una necesidad de utilizar otras estrategias que deben quedar reflejadas en un cuerpo teórico y que, por ende, deben ser enseñadas en todos los espacios de aprendizaje. Con ello queremos decir que debemos dejar un espacio en el aula para la enseñanza de estrategias pragmáticas relacionadas con el mundo cibernético, pues estamos en la obligación de enseñar a nuestros alumnos a adaptarse a este tipo de canales comunicativos para que desarrollen también su

24 Según la propuesta de Escandell (1996) quienes aprenden una lengua aplican a esta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra, por lo que no se puede considerar un error sino una interferencia entre sendas lenguas.

competencia comunicativa en ellos. A esta nueva competencia se le conoce como *ciberpragmática* y alude a una subdisciplina de la pragmática que se adapta al entorno virtual.

2.2.2.1. La competencia pragmática en entornos digitales: la ciberpragmática

La ciberpragmática es una subdisciplina de la pragmática que aplica sus conceptos teóricos al discurso en línea, a fin de explicar la comunicación entre personas en situaciones de asincronía comunicativa a través de medios digitales (Yus, 2001:11). Así pues, pretende establecer las particularidades comunicativas de los discursos en línea y, por ello, se ocupa de las posibilidades de uso del lenguaje en el contexto de las nuevas tecnologías, es decir, de la comunicación virtual.

La ciberpragmática se encarga, al igual que la pragmática, da cuenta del proceso que deben realizar los hablantes para interpretar los mensajes, pero, en su caso, estudia los enunciados virtuales que se intercambian a través de la Red. Además, se encarga de estudiar cómo compensan los usuarios la ausencia de la información contextual, elemento esencial para la correcta interpretación de los mensajes en entornos virtuales. Por otro lado, también se encarga de recopilar una serie de reglas de comportamiento lingüístico y relacional que permitan la buena convivencia entre los miembros de una comunidad en el entorno cibernético.

Respecto a este último punto, ya se han desarrollado varios estudios de autores actuales, quienes han buscado determinar el conjunto de estrategias de comportamiento sociales, tales como la cortesía, que se aplican de forma concreta en este ámbito y que explican todos los fenómenos de este entorno cibernético. Yus (2001) es uno de los autores principales dentro de la ciberpragmática. Este estudioso sostiene, por ejemplo, que en Internet es frecuente la manifestación de la cortesía y que esta se evidencia mediante las *netiquettes* o *cibermaneras*. Es decir, incluso en internet existen unas normas de interacción que determinan los comportamientos lingüísticos aceptables e inaceptables en la red. Este mismo autor apuntó que dichas cibermaneras presentan un carácter universal y transcultural, pese a que las marcas de cortesía suelen considerarse de forma intracultural, tal como proponía Escandell (1996).

No obstante, debido a las limitaciones que presenta el propio medio como la falta de presencia física entre los interlocutores, se dan comportamientos habituales como la expresión de actos descorteses, la cual se hace plausible mediante enunciados soeces y agresivos, denominados *flaming*, y alteraciones tipo y ortográficas típicas del texto electrónico como el uso de abreviaturas o acrónimos. Curiosamente, este aspecto consigue que se refuercen los lazos entre los interlocutores en tanto que refuerza la imagen de grupo con el uso de una jerga propia.

El propio Yus (2001) también apunta que es común la presencia de un moderador que sanciona el comportamiento inadecuado en ciertos entornos virtuales de comunicación, como el chat, el foro, el debate, etc. En este sentido, siguiendo a Escandell Vidal (1996), este autor precisa que habría que considerar la existencia de una estrategia hipercortés en la comunicación virtual, cuyo objetivo sería salvaguardar la imagen de los usuarios.

Así pues, habría que hablar de la necesidad de desarrollar una serie de estrategias pragmáticas y hablar del efecto social en la imagen del usuario de lenguas que se comunica por medio de dispositivos electrónicos para ver cómo influye y cómo se modifica la misma.

Existen teorías que proponen que los rasgos macrosociales de identidad se minimizan debido a la posibilidad de interactuar con personas pertenecientes a comunidades de habla muy alejadas (tanto geográfica como culturalmente) “por la dependencia del texto escrito que poseen los usuarios de Internet” (Yus, 2001:45). Debido a los planteamientos propuestos en este trabajo, se nos hace difícil pensar que esto pueda ocurrir, puesto que cualquier hablante sigue perteneciendo a su comunidad y mantiene sus rasgos sociales de identidad, aunque utilice un medio distinto para comunicarse. Empero, convenimos con este autor en que las comunidades epistemológicas online refuerzan la identidad del usuario “a partir de un fuerte vínculo intra-grupal” (Yus, 2001: 46).

En lo que respecta a la identidad personal del individuo, esta puede verse modificada en el entorno virtual, ya que puede adoptar “múltiples identidades virtuales que se añaden, se solapan, e incluso llegan, en casos extremos, a sustituir a la propia identidad de la persona en la vida real” (*ibidem*).

Si nos fijamos en las limitaciones del propio contexto electrónico, tanto en su variante sincrónica (chateo) como asincrónica (foro debate y e-mail), nos percataremos de que el sustento interactivo de la comunicación por Internet radica en el texto que los usuarios escriben, por lo que la identidad de los mismos se construye textualmente: "en un medio interactivo que ha despojado a la persona del cuerpo y a éste de su ubicación espacio-temporal, sólo queda la identidad textual" (Yus, 2001: 58).

Todo esto tiene una consecuencia directa en la comunicación: nosotros realizamos cualquier acto de habla con un fin; no obstante, al realizarlo, tenemos en cuenta diversas variables como nuestra imagen y sabemos que esta se ve afectada, no importa el medio o canal en que se realice la transacción comunicativa. Las redes sociales están en nuestro día a día, las usamos con cotidianidad y podemos encontrar en ellas una herramienta perfecta para desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos puesto que nos provee de muestras reales y nos ayudan a llevar al aula el enfoque comunicativo de forma amena, además de que algunas de las principales redes sociales como Twitter o Facebook permiten contextualizar las producciones, incluida la de actos de habla concretos, como las críticas, y permiten al alumno trabajar su aprendizaje de forma autónoma y consciente.

2.2.3. El cuidado de la imagen sociocultural en ELE: el caso de las críticas

2.2.3.1. El cuidado de la imagen en el PCIC y en el MCER

Es imprescindible mostrar a los aprendices de segunda lengua, inmersos en una cultura específica, las circunstancias en las cuales un enunciado puede o no seleccionarse dentro del contexto sociocultural en el que se desenvuelve y cuál es su valor dentro del mismo contexto. De hecho, el propio *MCER* (2002) recoge la necesidad de enseñar al alumno a ser competente en la comunicación, en todos sus niveles, lingüística, sociolingüística y pragmáticamente.

El *MCER* define muy detalladamente las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características de cada individuo que le permiten realizar diferentes acciones (Consejo de Europa, 2002:9). Concretamente, define la capacidad que posee una persona para actuar por medios comunicativo-lingüísticos como capacidad comunicativa y determina que esta debe ocuparse simultáneamente del componente lingüístico, del sociolingüístico y del pragmático (*ibidem*).

Por tanto, cuando procedamos a trabajar la capacidad del alumno, esto es, su competencia comunicativa, deberemos tener en cuenta que esta se subdivide en tres tipos de competencia (una por cada componente) y, por ende, se ocupa tanto de los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema; como de las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad; así como del uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos y el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Consejo de Europa, 2002: 13).

En el documento aparece también la noción de competencias generales, las cuales no se relacionan directamente con la lengua, pero son necesarias para poder comunicarse en cualquier idioma. Estas competencias son cuatro y están formadas por: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender (Consejo de Europa, 2002: 11-13).

Por tanto, también debemos trabajar la pragmática sociocultural y la competencia sociocultural, es decir, debemos dar lugar para trabajar la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla. Asimismo, se deben trabajar las referencias culturales de diverso orden, las rutinas y

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

La competencia sociocultural, tal como lo recoge el *MCER* (2002), es una de las competencias generales que todo hablante debe tener. Ella se sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua y alude al conocimiento sociocultural, otro ámbito dentro del conocimiento del mundo. Es por esto que considera que tiene “la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”. Tal como acota el *MCER* (2002), el alumno debe conocer y considerar hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que son objeto del conocimiento sociocultural: la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales; los valores, creencias y actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales o el comportamiento ritual. La gestión de críticas en redes sociales estaría vinculada a varias de ellas: formaría parte de un conocimiento de la vida cotidiana del hispanohablante en el entorno cibernético, supondría el conocimiento de convenciones sociales (especialmente para saber cómo y cuándo realizar una crítica) y, por ende, el de los valores, creencias y actitudes de los españoles respecto a este acto de habla en un medio virtual.

Las tácticas y estrategias pragmáticas que le pedimos al alumno que domine para emitir una crítica, incluyen todos los recursos (tanto verbales como no verbales) que el hablante de una lengua utiliza de forma consciente para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto y para interactuar con eficacia en la comunicación. Estas tácticas son componentes de la dimensión pragmático-discursiva de la lengua, uno de los componentes básicos que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) detalla en su propuesta para adquirir competencia comunicativa en lengua española.

Asimismo, cuando hablamos de la imagen y las críticas en el aula de ELE, debemos ser conscientes de que se han de trabajar distintos aspectos que aparecen reflejados en el PCIC (2006). Uno de estos aspectos son las funciones comunicativas, especialmente, las concernientes a los puntos dos y tres: “Expresar opiniones, actitudes y

conocimientos” y “Expresar gustos, deseos y sentimientos” que más se relacionan con este acto de habla. Nos hemos ocupado de hacer una recopilación de las fórmulas y asociadas a cada una de las funciones que más afectan a la crítica (Ver anexo 1).

2.3. Las redes sociales en el aula de ELE

2.3.1. El español en internet

El español es, en la actualidad, una de las lenguas más habladas del mundo. De hecho, se trata de la segunda lengua materna más hablada del mundo como recogen diversos informes. Según el *Informe anual* (2016) que lleva a cabo el Instituto Cervantes, en el 2016, la cifra global, en la que se incluyen al grupo de dominio nativo, al grupo de competencia limitada y al grupo de aprendices de lengua extranjera, alcanzó casi 567 millones de hablantes, es decir, el español tiene un porcentaje de potenciales usuarios del 7,8% respecto a la población mundial. Como dato también destacable, se debe reseñar que más de 472 millones de personas hablaban el español como lengua materna.

El motivo de esta cifra es evidente, la comunidad hispanohablante está aumentando respecto a la cifra de hablantes de chino e inglés. Se estima que, en 2050, la tendencia se mantendrá y que persistirá el margen del 7,8 % de hispanohablantes referente a la población mundial. Sin embargo, dichas previsiones también pronostican que este porcentaje decrecerá hasta el 6,6 % en 2100, debido fundamentalmente al descenso demográfico de los países hispanohablantes. No obstante, estos pronósticos pueden verse modificados y errar puesto que, en la actualidad, existe un interés general en otros países en lo tocante al aprendizaje del español como lengua extranjera y la cifra de alumnos asciende más de 21 millones.

Otra cifra sumamente positiva que nos proporciona el Informe anual del Cervantes (2016) es que el español es, actualmente, la tercera lengua más utilizada en la red. Podemos presumir de que un 7,9 % de los usuarios de Internet se comunica en español y de que el uso del español en la red ha experimentado un crecimiento del 1123 % entre los años 2000 y 2013. De hecho, el español se ha convertido en la segunda lengua más utilizada en las principales redes sociales, aunque, en la lista de los principales países donde hay un uso elevado del español en internet, se encuentran algunos de los

principales países hispanohablantes, como México y España. No obstante, el potencial de crecimiento del número de usuarios en español es aún muy grande en comparación con el del inglés. A pesar del peso creciente del español en Facebook y Twitter, es preciso señalar que los datos relativos a la presencia del español en las redes sociales deben interpretarse con cautela desde una perspectiva mundial, ya que la presencia del chino como lengua con un número tan abultado de hablantes nativos obliga a relativizar estos resultados, incluso, pese a su limitada presencia en las redes.

Concluimos el epígrafe con una reflexión de Moreno Fernández (2013), quien destaca que lo más relevante es que, en el crisol de culturas que se puede observar en la actualidad, “el español no solamente es utilizado por las comunidades hispanas, sino que es compartido por gente de diferente procedencia cultural, descubriendo una dimensión de lengua franca intraurbana que hasta ahora solo el inglés había ofrecido”. Esto nos alienta a seguir trabajando y enseñando nuestra lengua en el contexto que sea.

2.3.2. Las redes sociales como herramienta didáctica

El español, tal como hemos puntualizado antes, está cobrando mucho peso en el mundo electrónico. Por ello, no es de extrañar que se busque en la actualidad la forma de trabajar el contenido vinculado a esta lengua por medio de diversos recursos tecnológicos. Si nos centramos en su utilización en la enseñanza del español como lengua extranjera, lleva oficialmente reflejada desde 1995, cuando Randy Conrads crea el sitio web "classmates.com"²⁷, tal como sugiere Díez Pérez (2014). Desde entonces, se ha considerado la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje e Internet ha formado parte de nuestra manera de enseñar debido a su accesibilidad, gratuidad y a que nos permite acceder a un español coloquial en una situación real.

La Red nos proporciona un verdadero escenario para comunicarnos, pues sirve para producir diálogos y para que ocupemos un papel dentro de la conversación, establecemos turnos de palabra e, incluso, interactuemos simultáneamente con otras

²⁷ Esta red se dispuso para que sus usuarios pudiesen recuperar o mantener el contacto con antiguos compañeros del colegio, instituto, universidad, etc.

personas conectadas. Trabajar con herramientas informáticas y telemáticas además, permite acceder a muestras reales de la lengua en un formato muy concreto, de hecho, es aquí donde radica su verdadera revolución y su verdadera aportación para la enseñanza- aprendizaje de lenguas puesto que fomenta la autonomía del alumno, permite la integración de destrezas y presenta los contenidos de forma contextualizada y combinada en distintos soportes y formatos. Por ello, es lógico que la progresión de su uso como herramienta didáctica ha sido vertiginosa en los últimos años, especialmente porque permiten participar en la web no solo como receptor de contenido, sino como creador de este, y de compartirlo con los otros cibernautas en cualquier rincón del mundo (Herrera y Conejo, 2009:2) y, en consecuencia, los alumnos se sienten parte de “una agrupación social formada por personas conectadas por alguna relación común” (López, 2012).

Aunque, tal como sugieren Mancera y Pano (2013), el hecho de establecer relaciones sociales, compartir información, y revitalizar, reforzar y expandir las redes existentes se da tanto en la comunidad real como en la virtual, es por medio de la segunda como se generan nuevas dinámicas de interacción y colaboración al intercambiar y compartir contenido en el entorno digital. Por ello, es oportuno pensar que estas plataformas y sus tecnologías subyacentes “han transformado la forma de comunicarse, informarse, aprender e incluso entretenerse” de forma simultánea (Mancera y Pano, 2013).

La llegada de la Web 2.0 y las redes sociales a las aulas ha traído, asimismo, diversas consecuencias. Su incorporación en procesos formativos ha conllevado, por ejemplo, la adhesión de nuevos estilos de comunicación, roles, formas de intervención, escenarios y un amplio abanico de actividades²⁹, con lo que ha supuesto un nuevo desafío educativo. De hecho, en la actualidad, deben asumirse una serie de retos que estas herramientas representan dentro de planteamientos integradores, que busquen crear mejores espacios educativos para el intercambio y la actividad formativa, y aprovechen el potencial en red (García, 2009). Por esto se puede decir que han implicado una revisión del planteamiento de la comunicación y del aprendizaje de la misma. No obstante, no intentamos forzar su uso en el aula, tal como dice Peña Calvo (2002), con

29 Recomendamos la lectura de Cruz Moya (2002 y 2011).

la que coincidimos, no deberíamos dejar que la tecnología dirija la metodología, aunque sí hemos de estar atentos las nuevas puertas que el mundo digital abre.

En nuestro caso, nos hemos decantado por la utilización de las redes sociales porque existen numerosas ventajas a la hora de emplear este recurso digital en el aula. Por un lado, se puede observar que las herramientas digitales poseen una ventaja competitiva para trabajar en forma colaborativa, ya que normalmente se trata de plataformas gratuitas y accesibles; las redes sociales no son una excepción, pues se han convertido en una herramienta que permite el aprendizaje colaborativo e involucra espacios de intercambio de información que fomentan la cooperación. Además, en estas plataformas se pueden encontrar muestras reales de lengua, en tanto que sus usuarios “escriben llanamente y sin afectación, elaborando el propio discurso sobre la marcha [donde] lo que prima es la inmediatez, una fuerte personalización y una predisposición constante a dialogar” (Mancera y Pano, 2013). La inmediatez de la que habla Mancera y Pano es indiscutible e implica que el alumno desarrolle nuevas competencias y que mejore las que ya posee (las comunicativas, así como las que competen a la informática), mediante la recurrencia de las mismas para emitir sus mensajes de forma más rápida y correcta. Además, el componente lúdico o disruptor de trabajar con dispositivos electrónicos favorece la motivación y el interés de los estudiantes al momento de buscar estrategias que beneficien su aprendizaje y refuerzan el mismo.

No obstante, debemos aclarar que, al hablar de redes sociales no hacemos alusión a un conjunto homogéneo, sino que debemos diferenciar entre los diversos tipos. Existen una serie de redes sociales más generales como Facebook, Twitter, MySpace o Google+, y otras cuyo uso es más profesionalizado o concreto; en este grupo cabe destacar LinkedIn (enfocada al mundo laboral), Instagram (basada en el interés por las fotografías), Blaving y Voxopop, que sustituyen texto escrito por audio, y las que no fueron creadas como redes sociales de modo estricto, pero que hacen posible el trabajo colaborativo y la autonomía del aprendizaje por parte del estudiante (Youtube, Goanimate, Glogster o Second Life, entre otros).

Como se puede contemplar, debido a las diferencias existentes, cada una de ellas tiene un posible aprovechamiento y un modo concreto de utilización y de éxito en el proceso de aprendizaje. Si, por ejemplo, utilizásemos Twitter, debemos considerar que tenemos

una limitación de escritura de 140 caracteres; mientras que, si utilizásemos Facebook o Google+, podríamos crear grupos de debate y podríamos trabajar contenidos concretos de forma instantánea con un *feedback* inmediato por parte de todos los participantes.

A parte de que debe considerar qué tipo de red social y con qué finalidad va a usarla, el profesor que incluya el uso de redes sociales en su aula debe tener también en cuenta las desventajas que puede suponer su empleo. Por ejemplo, los alumnos pueden distraerse debido a la variedad de información irrelevante, la falta o inexactitud de los datos que se pueden encontrar. Además, pueden frustrarse al no verse capaces de comprender y asimilar los contenidos que encuentran por la baja calidad académica de los textos, con lo que no pueden categorizarlos.

Así pues, la labor del docente queda definida como la parte encargada de generar conocimientos junto con el estudiante de forma construida y compartida, de seleccionar y organizar la información que va a proporcionar a los alumnos; debe ser, por tanto, quien selecciona unos contenidos oportunos para el mejor aprendizaje y los explota para una mejor asimilación del alumno, para que este desarrolle talentos y competencias utilizando nuevos esquemas de aprendizaje, lo cual lo convierte en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del mundo digital.

No obstante, nuestra pretensión no es que el profesor de lenguas se convierta en un informático, sino que sea un usuario competente de Internet³¹, es decir, que conozca las limitaciones del medio, y que sea un docente competente en tanto que pueda adaptar este recurso al aula y las necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos. Por ello, planteamos el hecho de llevar el espacio virtual al aula de ELE, pues así tendremos una óptica diferente pero necesaria de la lengua y cultura españolas.

31 La competencia del profesor depende de su habilidad y de estar actualizado a fin de que sepa qué herramientas dispone y cómo puede usarlas. Esta aclaración es necesaria ya que, desde el comienzo del uso de las TIC en el aula hasta ahora, se ha producido una evolución en las herramientas, lo que implica un desuso de ciertos recursos, a favor de otros. En la propuesta de Higuera (2004), por ejemplo, puede observarse que aparece el CD-Rom como útil didáctico, aunque está ya en desuso, y que el uso del chat no se produce de la misma manera que entonces.

El estudiante, por su parte, se convierte en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, un ente con más protagonismo en su propio aprendizaje, en tanto que es más autónomo y autosuficiente. Los aprendientes de segundas lenguas ya poseen conocimientos bastante avanzados sobre el uso de los dispositivos digitales y de las RRSS, es decir, tecnológicamente son muy competentes. Lo que de verdad necesita el estudiante en el contexto de las redes sociales es desarrollar habilidades como el encontrar, asimilar, interpretar y reproducir información en la lengua meta o reconocer sus estilos de aprendizaje, puesto que cada uno tiene un modo distinto de percibir y procesar la información.

Se puede considerar, por tanto, que el manejo de una red social en el aula puede suponer un lugar de aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre el docente y el alumno, de la manera en la que lo planteaba Artero (2011). Es, por tanto, un lugar que permite la interacción y por ello es un buen espacio de diálogo y de encuentro, un sitio donde se tenga en cuenta la imagen del otro, donde su individualidad y multiculturalidad se respeten y ambos se enriquezcan del aprendizaje colaborativo y reflexionen sobre el trabajo realizado (Islas y Carranza, 2011).

2.3.3. ¿Por qué utilizar las redes sociales para la enseñanza concreta de estrategias pragmáticas?

La cantidad de nociones que deben considerarse en el aprendizaje del discente es ingente, no obstante, debemos concebir una forma en la que tratar aspectos como las estrategias pragmáticas en el aula para que, cuando el alumno salga de la misma, pueda transmitir lo que desee, de forma que tenga un dominio amplio del modo y la forma en la que lo hace y las consecuencias que acarrea utilizar un enunciado u otro en función del contexto en el que se produzca.

Para el desarrollo de estas competencias, proponemos en este trabajo la inclusión de las redes sociales en el aula. Uno de los aspectos que nos mueven a sugerir esto es que, hoy en día hay muchas facilidades para integrar estas herramientas en el aula, ya que es habitual que los alumnos dispongan de las mismas y que las manejen de forma más que eficiente y que la gran mayoría de los profesores son conscientes del papel y

la importancia que tienen las TIC para sus alumnos en el desempeño de cualquier profesión y valoran de manera muy positiva las posibilidades que las TIC tienen para enriquecer su práctica docente así como el conocer buenas prácticas llevadas a cabo con TIC (Prendes, 2011: 276).

Ya hemos indicado en el epígrafe anterior las ventajas de adaptarlas y llevarlas al aula para trabajar aspectos diversos de la lengua y cultura española en el aula. Convenimos en que es una forma novedosa y motivadora de aprender conocimientos complejos para el alumno, es económicamente asequible, sumamente adaptable, rápida y contiene input real del idioma, con lo que supone poco trabajo-coste para el individuo, comunicación fácil y sin fronteras, entre muchas otras características positivas.

Quizás, uno de los puntos más atractivos que tiene internet es que no hace falta la presencia física de los individuos, lo que conlleva la posibilidad de comunicarse desde el anonimato o de adoptar un rol o personalidad distinta. Las consecuencias de esto también son importantes: podemos mentir, fingir, y también insultar, atacar, amenazar o criticar, entre otras opciones, ya que no tenemos presente al individuo receptor y este no nos puede identificar. Es fundamental tener en cuenta todo esto y transmitírselo al alumno a fin de que entienda o adopte las estrategias pragmáticas que mejor convengan para el propósito de su comunicación.

Desgraciadamente, en la actualidad, la competencia ciberpragmática no se trabaja o se recoge en numerosos materiales de la enseñanza ELE; de hecho, en el *MCER* (2002) se menciona la presencia del internet en el aula, pero centrado en la mejora de las destrezas de uso, más que en trabajar las habilidades comunicativas del alumno (2002: 12, 81, 90, 141).

Este trabajo pretende revertir este suceso y, para ello, pone a disposición del profesor de ELE unos materiales didácticos que trabajen las estrategias pragmáticas asociadas a la realización de críticas tomando como base muestras de lengua real extraídas de redes sociales.

3. Aplicación práctica

3.1. Análisis y aplicación práctica del marco teórico

La parte práctica de este Trabajo Fin de Máster, como ya ha sido detallado, se divide en dos partes. En primer lugar, se procederá a la creación de un corpus en el que se recojan muestras de crítica en redes sociales y, en segundo lugar, se llevará a cabo la elaboración de varias secuencias didácticas con la que trabajar el tratamiento de la imagen sociocultural española y de la crítica como acto de habla y la presencia de estrategias pragmáticas en el entorno virtual.

3.1.1. Corpus de materiales

3.1.1.1. Metodología

La metodología de investigación que se ha llevado a cabo en este trabajo es descriptiva. Se considera descriptiva porque analizamos el fenómeno pragmático de la crítica en las principales redes sociales y tratamos de dar cuenta de las implicaciones socioculturales que conlleva.

La creación de este corpus tiene como finalidad recoger un conjunto de exponentes lingüísticos; se trata de una recopilación abierta que permite nuevos elementos, y cuya función es “el acercamiento y aumento de nuevas muestras de lengua para ser analizadas y la complementación del caudal lingüístico ya existente” (Sánchez, 2014). Hemos extraído un total de cincuenta publicaciones en las que aparezcan críticas, tanto en Twitter como en Facebook, por medio de nuestro perfil personal en dichas redes sociales. Hemos buscado muestras para cada uno de los niveles recogidos en el MCER, aunque nos hemos centrado en las fórmulas correspondientes con el nivel intermedio, porque han sido más fáciles de encontrar y porque disponíamos de una mayor cantidad con la que dar cuerpo a nuestro trabajo.

El proceso que hemos llevado a cabo para la elaboración del mismo es el siguiente:

- Primero, determinamos algunos elementos que podían conformar la crítica siguiendo las funciones y formas que se han extraído previamente del PCIC para cada uno de los niveles y que están recogidas en el Anexo 1.

- Después, empezamos la búsqueda de muestras. Tuvimos en cuenta dos premisas para este siguiente paso: centrarnos en Twitter y Facebook para no alargar la búsqueda, ya que ese trabajo no podía ser abarcado en un trabajo de esta extensión y descartar aquellas críticas en las que aparecían expresiones con un componente irónico o humorístico y focalizarnos en aquellas expresiones y comentarios críticos realizados en las mismas, en los que aparecían algunas de las fórmulas previamente recopiladas.
- Posteriormente, decidimos hacer una captura de los mismos para poder conservarlos en su formato original y los clasificamos por temática. Esto se hizo así para poder disponer de ellos con cierto orden a la hora de su uso en la secuencia didáctica y para que, cualquier profesor que pueda acceder a este corpus, pueda editar o adaptar los contenidos a los temas que le interese tratar y, por ende, a las necesidades del alumnado.

3.1.1.2. *El corpus*

En este corpus hemos recopilado expresiones críticas del español encontradas en las principales redes sociales: Facebook y Twitter. Debemos destacar que abundan los enunciados breves en todas las muestras que hemos recopilado, consecuencia de la limitación tipográfica y de la inmediatez con la que se escribe este tipo de texto. Asimismo, recalcaremos que, en el plano léxico-semántico, abundan los coloquialismos y expresiones idiomáticas. Esto se debe a que la lengua empleada en dichas redes es espontánea y sus usuarios utilizan un registro informal para relacionarse unos con otros.

Las muestras están organizadas de forma temática en varias categorías: machismo, *eventos*, *deportes*, *política*, *moda* y otros temas que hemos convenido incluir con el título de *miscelánea* por pertenecer a una temática ambigua cuyo componente común es que están relacionados con el mundo de la televisión. El motivo de abarcar tantos temas es que consideramos que se puede tratar la crítica respecto a cualquier ámbito, puesto que en español es habitual encontrar críticas respecto a cualquier idea. Además, creemos que una muestra amplia de textos permitiría una visión más enriquecedora para el estudio y para las posibles aplicaciones futuras del mismo, incluido en el aspecto didáctico.

Debo señalar, asimismo, que en este corpus hemos recogido distintos tipos de enunciados con crítica. Hemos recogido críticas *per se*, es decir, aquellas críticas que se hacen sobre un asunto concreto, pero sin una motivación lingüística previa, y hemos recogido respuestas a ciertos comentarios en los que se da la crítica (réplicas donde se utiliza la crítica) y contrarréplicas a las mismas. Consideramos imprescindible la contestación a ciertos comentarios o críticas, por lo que nos hemos visto impulsadas a recoger muestras de estos hechos en este corpus, con las que damos cuenta de que la crítica es un acto de habla y que los enunciados críticos se pueden dar de forma alterna en una conversación, aunque sea por medio de las redes sociales.

Los textos han sido recogidos teniendo en cuenta las estructuras lingüísticas que pueden expresar crítica, las cuales hemos recopilado en relación con la función comunicativa que ha sido extraída previamente del PCIC y que se encuentra recogida en el *Anexo 1*. Debo puntualizar que nos hemos fijado en varias estructuras correspondientes a los distintos niveles, aunque hemos conseguido tomar más ejemplos correspondientes con el nivel intermedio, porque buscábamos elaborar una propuesta didáctica para alumnos de este nivel. Esto no implica que la muestra sea limitada a este nivel, pues puede ser adaptada en función de las necesidades. Empero, consideramos que trabajar estas muestras reales tal y como están aquí recogidas sería lo más pertinente.

Debo destacar que, la mayor parte de las muestras han sido tomadas de la red social Twitter, la cual ha supuesto una fuente más accesible y amplia de actos de habla críticos. No obstante, como en este trabajo buscábamos trabajar igualmente la otra gran red social, Facebook, hemos procedido a recoger algunos comentarios críticos en la misma. Estos han sido incluidos al final del trabajo como *Anexo 2*, debido a que la extensión del trabajo es limitada.

La misión de recopilar cuantiosas muestras de crítica se ha visto truncada porque no todos los comentarios en redes sociales muestran una expresión clara de crítica, sino que se muestra mezclada con fórmulas ironizadas, humorísticas o insultantes. Con todo, hemos intentado escoger aquellas que considerábamos más esclarecedoras y cuyas expresiones lingüísticas fuesen lo más claras y próximas a las recogidas a partir del PCIC.

3.2.2. Propuesta didáctica

3.1.2.1. Metodología

Partiendo de las reflexiones vertidas en el marco teórico, se ha diseñado una serie de secuencias didácticas para abordar la crítica en el aula de ELE, utilizando, para ello, las redes sociales como herramientas didácticas fundamentales. Estas secuencias poseen como núcleo, textos reales, los cuales se ha buscado que ejemplifiquen con nitidez el recurso trabajado, a la vez que resultaran interesantes desde un punto de vista cultural. La estructura de las mismas se corresponde con unas actividades diseñadas para ser capaces de trabajar tanto la producción como la reflexión en torno a las críticas, por ello existen varias actividades de preparación (previas) y otras de producción propiamente, para facilitar su aprehendimiento.

Las propuesta didáctica ha sido ideada para todo tipo de alumnos; no obstante, son especialmente útiles para un aprendiz de ELE con fines generales de un nivel superior, debido a la complejidad que implica inferir el contenido crítico de algunos enunciados y la necesidad de poseer un amplio conocimiento de aspectos culturales de la sociedad española.

Partiré de la situación ideal en la que impartimos en un curso con un grupo reducido de universitarios con un nivel de español correspondiente aproximadamente al B2+, que se preparan para pasar un semestre de Erasmus en España, y por lo tanto necesitan el español para su actividad académica y para la vida cotidiana en el país (lo cual puede incluir, por ejemplo, hablar con sus compañeros y criticar ciertas situaciones que les afecten). A partir del caso elegido, explicaré y justificaré el método o combinación de ellos que aplicaría.

En nuestro caso, dada la homogeneidad del grupo y su nivel (todos son de edades parecidas y cuentan con un B2), buscaría recursos para implementar su formación, pues se trata de usuarios que cuentan ya con una base sólida del idioma que les hace ser *usuarios independientes*, con un nivel *avanzado*, tal como señala el *MCER*. Es decir, tienen un “dominio operativo limitado” como marcaba Wilkins, por lo que ya son capaces de dar “una respuesta adecuada a las situaciones normales” (Trim, 1978). Esto implica

que sus necesidades son más específicas y que buscan una mejora concreta en el uso del lenguaje.

Ya hemos dedicado un apartado entero (véase, punto 2.2.3.1) a identificar y recalcar la importancia de trabajar todas las competencias del alumno, aunque en nuestra secuencia didáctica busquemos desarrollar las competencias, pragmática y ciberpragmática, principalmente. No obstante, recalcaremos que el fin último que se persigue con esta unidad es que “el alumno sea capaz de dominar estructuras y léxico fundamentales para comunicarse de forma efectiva en un acontecimiento público” (MCER, p. 53) y que transmitan lo mejor posible en situaciones concretas (en este caso, relacionadas con la crítica de cualquier aspecto en las redes sociales), se les reforzarán las estructuras que ya poseen y se les aportará nuevo contenido léxico que les pueda resultar útil.

Por todo ello, los objetivos que se pretenden alcanzar con la propuesta didáctica diseñada están centrados en la mejora de las competencias de este tipo de alumnado.

Así pues, buscamos:

- Activar la capacidad crítica del discente para que sean capaces de interpretar y emplear correctamente enunciados con crítica.
- Reconocer y emplear de forma adecuada ciertas fórmulas lingüísticas para la realización de un enunciado crítico.
- Reconocer temas y contextos adecuados en los que realizar una crítica.
- Potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, pragmática y ciberpragmática. Propiciar la práctica integrada de todas las destrezas, fundamentalmente, la lecto-escritora en el entorno virtual, debido al condicionamiento de las herramientas.
- Aumentar la competencia sociocultural del discente y favorecer al mismo tiempo su formación como agente intercultural, gracias al trabajo con textos reales que brindan la oportunidad de subrayar ciertos aspectos de la realidad sociocultural del español.
- Ofrecer al alumno un acercamiento atractivo a contenidos lingüísticos y pragmáticos por medio del empleo de las redes sociales en el aula.

Debido a los objetivos planteados, en este trabajo vamos a potenciar el uso del enfoque comunicativo como metodología, puesto que, mediante este, pueden poner en práctica lo aprendido y usarán las críticas en el contexto concreto de las redes sociales.

La elección de este método no es aleatoria, ha sido escogido porque consideramos que es sumamente adaptable, pues no hay unas directrices fijas, sino una serie de principios que pueden ser aplicados en la clase de muy diferentes maneras, según los diferentes contextos de enseñanza y las distintas características de los aprendices. Esto resulta útil debido a que nos concede una mayor libertad de interpretación y de aplicación en el aula para conseguir nuestros objetivos, especialmente el de alcanzar una mejor competencia comunicativa, es decir, que los alumnos dominen la lengua con corrección y fluidez y que esto lo hagan en contextos reales de acuerdo con sus necesidades y sus expectativas.

Además, destacaré que, en tanto que usaremos este modelo comunicativo de la enseñanza, el rol del profesor será polifacético: se encargará de facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en el aula, de organizar los recursos y las fuentes; de moderar de las actividades del aula y de analizar de necesidades, pero no será el centro del aprendizaje. Este papel central le corresponde al estudiante, pues es él quien se convertirá en protagonista de su propio proceso de aprendizaje y contará con la capacidad de aprender de forma autónoma.

Ya hemos determinado que nuestra labor en este trabajo es buscar y desarrollar cómo trabajar las críticas en las redes sociales en las aulas de ELE, por lo que los contenidos y la programación están determinados por dicha situación comunicativa. Debo puntualizar que se va a buscar la enseñanza de ciertas estructuras gramaticales y que el modo de aprendizaje de las mismas va a ser eminentemente consciente mediante una serie de preguntas-guía. Así pues, los materiales resultantes que se van a encontrar en este trabajo son, por ende, más variados, flexibles, auténticos y cotidianos.

Para ello, utilizaremos diversos recursos docentes; el más importante de ellos será Internet. Este recurso ha abierto una puerta de nuevas posibilidades didácticas para el profesorado, especialmente, en lo que implica el trabajo de las competencias escritas

en medios digitales, que están tan en boga y que resultan imprescindibles para la comunicación de las nuevas generaciones de hablantes.

Los textos utilizados en la propuesta son una compilación de los mejores exponentes de la crítica y cuya selección buscaba cumplir el objetivo de que resultasen adecuados al nivel de los alumnos, respetando la fórmula del “*input +1*” de Krashen (1985). Sabemos que pueden surgir controversias debido a que, al tratar la crítica, hablamos de diversos temas polémicos y que esto puede acarrear ciertas complicaciones en el aula, por lo que en el corpus recogemos muestras de temas muy diversos con los que se puede modificar la secuencia didáctica en función del alumnado con el que el docente deba trabajar. Los temas que aparecen recogidos en esta propuesta didáctica son elección de la autora de este trabajo, quien ha pretendido ser imparcial y llevar al aula problemas que preocupan a la sociedad española y que reflejan el espíritu crítico de nuestra sociedad en la actualidad.

No obstante, además de la recopilación de textos, destacamos el empleo e inclusión de muchas imágenes en la secuencia didáctica, cuyo fin es que la percepción del alumno mejore respecto al trabajo de los contenidos. Debemos puntualizar que las imágenes que aparecen en nuestra propuesta didáctica, bien tienen una licencia Creative Commons de explotación, bien aparecen reflejados los nombres de los terceros que publicaron los tuits y los comentarios de Facebook y en qué fechas lo hicieron. Solo existe el caso excepcional de los que han sido tomados desde mi propia cuenta. Convenimos y defendemos el derecho de autoría, por eso elegimos esta opción para hacer más visual el contenido trabajado, sin que este trabajo perdiera rigor y sin que se procediera a un acto delictivo como es el plagio de cualquier mensaje que no perteneciera a la autora de este TFM.

Nótese, por otro lado, que son secuencias didácticas y actividades que el profesor puede integrar en el momento del curso en el que lo estime oportuno. Es posible que el docente prefiera recuperar ciertas actividades aisladas o decida aplicarlas en un orden alternativo, para lo que antes deberá cerciorarse de qué indicadores o ideas poseen los alumnos sobre la crítica en español. En este trabajo, animamos a trabajar la crítica por medio de redes sociales y proponemos tres opciones de secuencia, aunque animamos a los profesores a que ideen nuevo material a partir de nuestra propuesta.

Mediante dichas secuencias vamos a trabajar el contenido detallado en los objetivos y vamos a intentar que esto se consiga por medio de todo tipo de agrupamientos en el aula. Hemos creado varias actividades en las que el alumno debe trabajar de forma independiente y autónoma, no obstante, también hemos incluido numerosas actividades de reflexión y exposición grupal, tanto en grupos reducidos (parejas o pequeños grupos) como en grupo clase. La idea de combinar todas las formas de agrupación es que el alumno mejore sus competencias junto con sus compañeros, al tiempo que mejora como hablante individual.

Además, debemos señalar que todas las tareas se han ideado para llevarlas a cabo en el aula bajo la supervisión del profesor, quien puede determinar realizar las actividades de la forma en que fueron ideadas o puede decidir modificar su ejecución en la clase. La adaptación de las actividades a cada entorno educativo es libre.

Por último, destacar que contaremos con un cuestionario de autoevaluación que completará el alumno, con el cual medirá su propio aprendizaje y dará muestras al profesor de la utilidad de los materiales y de si ha comprendido bien los conceptos (anexo 6). Este cuestionario sirve para las tres secuencias de forma independiente y permite que el docente note la evolución del estudiante respecto al contenido. No obstante, consideramos pertinente que se realice un seguimiento de las tareas y que se corrijan cada una de las producciones escritas de forma que los discentes asimilen las nociones correctas y sean conscientes de errores en el texto, ya sean ortográficos, de coherencia y cohesión, etcétera. Proponemos un seguimiento de la evolución en los escritos de estas secuencias respecto a otros contenidos que se den en el aula de ELE.

Por otro lado, ponemos a disposición de los docentes otro instrumento de evaluación más tradicional (anexo 7), un trabajo individual en varios soportes. En esta opción, le pedimos al alumno que haga un comentario en Facebook en el que critique a un famoso y le solicitamos que después lo resuma en una crítica de Twitter. Esta tarea se evaluará según los criterios habituales adoptados por el profesor. Nuestra recomendación es aplicar ambos protocolos para hacer un seguimiento correcto del alumno.

3.1.2.2. Desarrollo de las secuencias didácticas

En este apartado vamos a desarrollar la “Guía del profesor” de cada secuencia, ya que, por cuestiones de espacio, se ha tomado la decisión de incorporar las fichas y la autoevaluación que serán entregadas a los alumnos en los anexos del trabajo (anexos 3, 4, 5 y 6).

En esta guía van a detallarse algunas indicaciones pertinentes para el docente a la hora de presentar y desarrollar cada una de las actividades. Entre otros aspectos, se recogerán los objetivos, los contenidos, las dinámicas de trabajo, las destrezas y los materiales de los que dispondrá el alumnado. A continuación, aportamos un cuadro recopilando la mayor parte del contenido que se tratará en las tres secuencias

CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	TIPOS DE TEXTO Y LÉXICO	COMPONENTE ESTRATÉGICO	CONTENIDOS CULTURALES
Expresar gustos, deseos y sentimientos Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	Verbo gustar + SN / INF Estar + adjetivo negativo Expresiones coloquiales (¡Menuda mierda!, ¡Ya te lo dije!)	<u>Textos</u> : Comentarios de Facebook y Tuits <u>Léxico</u> relacionado con temas polémicos: política, fútbol, sociedad, etc.	Aprender léxico Implicaciones de crear y recibir críticas Comparar estructuras con su LM Autoevaluación	Cultura española: Temas polémicos, la imagen sociocultural española El uso de las RRSS en España Criticar todo tipo de temas

SECUENCIA 1: Una opinión desproporcionada

- **Nivel:** B2
- **Objetivos:**
 - Identificar las temáticas que se pueden tratar desde la crítica.
 - Reflexionar acerca del efecto que causan las críticas en los hablantes.
 - Reflexionar sobre la reacción de los hablantes ante una crítica
 - Identificar y saber emplear en los contextos adecuados ciertas fórmulas para criticar.

- Desarrollar la capacidad de replicar una crítica.
- **Destrezas:** Expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita.
- **Contenidos:**
 - Fórmulas para criticar, expresando opiniones como disgusto, vergüenza, etc....
- **Destinatarios:** Universitarios
- **Dinámicas:** Grupo-clase, pequeños grupos (3-4 alumnos), individual.
- **Duración:** Aproximadamente 80 minutos.
- **Materiales:**
 - Fichas del alumno (Anexo 3)
 - Ficha de autoevaluación (Anexo 6)
 - Dispositivos electrónicos con acceso a la red
 - La aplicación Twitter
 - Vídeo accesible en:
<https://www.facebook.com/CasoAislado.noticias/videos/1929715640617317/>

Desarrollo de la secuencia:

- **Actividad 1** (10 minutos). Antes de comenzar a trabajar con la primera actividad, el profesor incita a los estudiantes a adivinar qué van a trabajar por medio del título. El docente busca que los alumnos se centren en el tema que les ocupa (la crítica en español) por medio de asociaciones de conceptos. Para activarles el conocimiento latente, desarrollará una batería de preguntas respecto al título, como: “¿Qué consideras que puede ser una “opinión desproporcionada” ?, ¿cómo es una opinión desproporcionada?, ¿Qué puede expresar?, ¿Quién opinaría así?, etc.”. Una vez situados en el tema, se les pide a los alumnos que lean una serie de tuits y que respondan a unas preguntas que se les realiza en la ficha. Por medio de las preguntas, se pretende que el estudiante reflexione sobre qué temas son criticables, si hay una temática concreta que se critique o, sin embargo, todos los temas son criticables. Asimismo, se le pedirá que juzgue si los temas de esos tuits también son polémicos en su país o existen otros temas que generan más críticas en su cultura y se le pide que mencione ejemplos que se den solo en su cultura. Así, se consigue que reflexionen indirectamente sobre la universalidad de los temas y sobre las diferencias interculturales.

- **Actividad 2** (5 minutos). En la actividad 1, en concreto, en la pregunta “a”, les hemos pedimos que señalen algunas fórmulas que sirven para criticar. Pues bien, estas fórmulas que subrayaron son necesarias para la realización del ejercicio 2, pues se busca que asocien formas lingüísticas con una función. La crítica no tiene una construcción concreta, por lo que es necesario que domine varias formas y estructuras, y esto se consigue con la asociación de algunos ejemplos de estructuras a funciones simples, las cuales pueden utilizar en su posterior producción escrita.
- **Actividad 3** (15 minutos). Esta actividad sirve de introducción a una serie de comentarios críticos que se producen en Facebook. El docente debe contextualizar esos enunciados y, a fin de que sea más ameno y que trabajen la comprensión auditiva, se les propone que vean un vídeo. Antes de proceder a reproducirlo, el profesor debe explicar quién es Beatriz de Vicente y concretar qué es lo que dice para que el alumno pueda comprender el contexto de enunciación. No obstante, el alumno dispondrá de la especificación de todo ello tanto en el enunciado como en una cita plasmada en la propia ficha. Después del visionado, se incitará a los alumnos a que opinen y contribuyan sobre el tema. Mediante un breve debate, ellos mismos aportan sus ideas sobre la opinión de otra persona y puede que se den casos de comentarios críticos de forma espontánea e irreflexiva por su parte.
- **Actividad 4** (20 minutos). Una vez se han expresado sobre el tema, les pedimos que lean los comentarios que realizaron algunos usuarios de Facebook, les preguntamos si hay dudas respecto al léxico y les sugerimos que opinen sobre dichos comentarios. Se trata de intervenciones que critican e increpan de forma muy directa a la protagonista del vídeo, por lo que se pueden decantar a favor o en contra de las mismas, generando una nueva oportunidad de debate y crítica. Por otro lado, con los subapartados “b” y “c”, les haremos reflexionar sobre los sentimientos y opiniones de las personas que critican y de las que son criticadas.
- **Reflexiona** (10 minutos) Nuestra pretensión es que sigan reflexionando sobre la imagen y sentimientos de las personas involucradas en la crítica, por lo que, continuando con las últimas preguntas de la actividad 4, solicitamos que piensen en cómo se sienten ellos al criticar o ser criticados. También les inducimos a reflexionar sobre la implicación de que el que critica nos resulte conocido o desconocido y el modo de reaccionar en cada uno de los casos. Nuestra propuesta es que estas preguntas se realicen en grupo clase y que el profesor asuma el rol de moderador en el debate que se puede generar a partir de estas preguntas. Así pues, el papel del docente es el de

quien debe controlar los turnos de palabra e incitar a participar a aquellos estudiantes que queden en un segundo plano.

- **Juego** (20 minutos) Todo el proceso de reflexión debe converger en una producción escrita. Para esta actividad, el profesor va a pedirles a los alumnos que escriban un breve tuit en el que pongan una opinión justificada de algo que les gusta mucho, por ejemplo, “Me encantan los perros, porque son los animales más fieles y cariñosos”. Una vez tengan todos sus comentarios, empieza la segunda parte del juego. Ahora, les pedirá que revisen las formas lingüísticas que han visto en ejercicios anteriores y que sirven para hacer crítica. Se recomienda advertir a los alumnos de que tengan esa información a mano, puesto que les va a hacer falta. A continuación, el docente recoge todos los comentarios y los intercambia de forma anónima, se los pasa mezclados a los alumnos (un comentario por alumno) y les pide que, ahora sean ellos los que critiquen ese comentario. Cuando finalicen, se les pedirá a los alumnos que recojan su comentario del principio y que lean la crítica que les ha hecho el compañero. En este punto, se recomienda que el profesor les pregunte por qué opinan y qué sienten respecto a esa crítica. Después, se les pedirá que hagan un comentario replicando la crítica, pero en la que ellos también critiquen. Sería oportuno que cada uno leyera su “hilo de Twitter”, aunque, debido a la limitación de tiempo en las aulas, quizás no se pueda realizar. No obstante, recomendamos que se lean tres o cuatro hilos para que los alumnos sean conscientes de que han sido capaces de criticar de forma pertinente en español.

- **Debate** (10 minutos) Concluida la actividad 5, deberíamos recoger algunos pensamientos de los propios alumnos sobre cómo se han sentido y cómo creen que han reaccionado. Esto nos servirá de enlace para introducir un debate sobre cuál creen ellos que es la reacción más correcta a una crítica. En este caso, el profesor modera y controla que todos los estudiantes participen de alguna manera en el debate. Con esta fórmula cerramos la secuencia de forma circular.

SECUENCIA 2: Yo prefiero decírtelo a la cara...

- **Nivel:** B2
- **Objetivos:**
 - Activar en los alumnos la percepción de la crítica

- Reflexionar sobre la diferencia entre criticar en persona y por medio de redes sociales
- Reflexionar acerca del efecto que causan ciertas expresiones irónicas en diferentes contextos.
- Identificar las ventajas y desventajas de usar una red social
- Saber emplear la crítica en redes sociales
- **Destrezas:** Expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita.
- **Contenidos:**
 - Expresiones para criticar “Es lamentable”, “Me parece lamentable...”
- **Destinatarios:** Universitarios.
- **Dinámicas:** Grupo-clase, pequeños grupos (3-4 alumnos), individual.
- **Duración:** Aproximadamente 80 minutos.
- **Materiales:**
 - Fichas del alumno (Anexo 4)
 - Ficha de autoevaluación (Anexo 6)
 - Dispositivos electrónicos con acceso a la red
 - La aplicación Twitter

Desarrollo de la secuencia:

- **Actividad 1** (5 minutos) Esta actividad sirve de introducción al tema, pues se trata de que los alumnos lleguen a la conclusión de que las mujeres que aparecen al fondo en la foto están criticando a la señora del primer plano. En esta actividad, el grupo clase tiene el papel principal, mientras que el profesor debe ser un mero guía y procurar encaminar las elucubraciones de los alumnos respecto de lo que quiere que digan. Para ello, es posible que necesite formular preguntas que reconduzcan las hipótesis del alumnado.
- **Actividad 2** (20 minutos) En esta actividad, los alumnos deben de reflexionar de forma independiente sobre cada una de las afirmaciones y señalar verdadero falso según su criterio. Cada afirmación alude a un aspecto relacionado con la crítica, no obstante, están formuladas de forma ambigua, por lo que será necesario darles un tiempo a los alumnos para que lean, comprendan y valoren el significado de cada una de ellas. Antes de pasar a la siguiente actividad, sería pertinente que el profesor generase un debate sobre cada una de las afirmaciones en grupo clase, de este modo,

podrá comprobar si se comprenden y qué opinión tiene cada alumno respecto a criticar en redes sociales.

- **Actividad 3** (25 minutos) Después de haber debatido cada afirmación, es necesario generar un nuevo debate en torno a las preferencias de criticar en persona o por medio de redes sociales. En esta ocasión, la actividad se realizará en grupos pequeños (de tres o cuatro alumnos), ya que lo que buscamos es la confrontación entre los alumnos para que haya intercambios donde se produzcan críticas de forma indirecta. Por tanto, intentaremos formar grupos con alumnos que tienen posiciones relativamente distanciadas sobre el tema planteado. El objetivo de esta actividad es que sean capaces de llegar a un acuerdo y que sean capaces de sintetizar sus opiniones y de presentarlas ante el resto de la clase. Una vez se realice todo este proceso, se procederá a hacer un recuento de posiciones (a favor de criticar en persona o en red social) y se aclarará que en esta sesión vamos a buscar trabajar la producción de críticas en redes sociales, de forma que concluyamos esta actividad de forma pertinente y que enlacemos bien la misma con la siguiente actividad.

- **Actividad 4** (10 minutos) Con esta actividad pretendemos centrar el foco en la realización de críticas en redes sociales como Twitter. Además, buscamos la reflexión por parte de los alumnos sobre los temas que suelen ser polémicos y que, por ende, son muy criticados. Queremos que reflexionen, en concreto, sobre los temas que generan más críticas en las redes sociales de España. Por ello, les pedimos que investiguen por medio de la red social Twitter aquellos temas que estén en boga en España en ese momento. Esto puede llevar a que el profesor explique la realidad del país de forma que se trabajen diversos aspectos socioculturales según cómo lo enfoque el docente. Asimismo, con esta actividad buscamos la reflexión de los alumnos sobre estos temas y su comparación correlativa a su cultura.

- **Actividad 5** (5 minutos) La lectura del tuit que publicó el community manager de la empresa Fnac dará pie a reflexionar sobre las intenciones del hablante en grupo clase y a tratar la estructura de la crítica de ese tuit, es decir, debemos explicar el uso de “es lamentable” o “me parece lamentable” y remarcar que la forma en la que está escrito en este tuit (sin verbo ser conjugado y con el sujeto detrás). Aunque esta forma corresponde a un nivel C1 según el *PCIC*, nosotros consideramos que puede ser fácilmente asimilable para un nivel B2 y que, además, puede dar pie a explicar otras fórmulas semejantes del nivel de los estudiantes para “expresar opiniones, actitudes y conocimientos” (ver anexo 1).

- **Actividad 6** (10 minutos) Una vez han leído el tuit del *community manager*, proponemos realizar un ejercicio de creación de hipótesis sobre lo que pudo ocurrir para que la empresa escribiera estos tuits. Evidentemente, está vinculado a que otros usuarios de la red criticaron dicha publicación y la empresa se vio forzada a pedir disculpas. No obstante, el profesor podría aprovecharse de este recurso para discutir otros temas: si los alumnos han cometido un error semejante y cuáles fueron las consecuencias de dicho acto, por ejemplo, o para generar hipótesis sobre lo que le puede ocurrir a la persona con un cargo de responsabilidad que se equivoca publicando un tuit personal en la cuenta de la empresa.
- **Actividad 7** (5 minutos) Hasta este momento, los discentes han visto una crítica y las consecuencias de la misma, pero no han observado qué ha producido esa reacción. Por ello, queremos que asuman el papel del consumidor que lee el tuit y discrepa de su idea, por lo que publica una crítica siguiendo el esquema del tuit de la empresa Fnac. Un ejemplo: “me parece lamentable que Fnac se posicione políticamente”.

SECUENCIA 3: ¡No me gusta tu vestido!

- **Nivel:** B2
- **Objetivos:**
 - Reflexionar acerca del uso de redes sociales para criticar.
 - Distinguir una crítica constructiva de una crítica al uso.
 - Desarrollar la capacidad de emplear recursos más moderados para criticar.
 - Desarrollar la capacidad de criticar.
 - Reflexionar sobre la forma de criticar en español y en su lengua materna
- **Destrezas:** Expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita.
- **Contenidos:**
 - Expresiones críticas más sutiles y más directas: *¡No tienes ni idea!, Es una vergüenza que..., Es/ eres horrible, ¡Menuda mierda (de...)! , Yo creo que se ha equivocado en..., No me gusta su forma de..., Me parece horrible que... , Así no se hacen las cosas..., Encuentro lamentable....*
- **Destinatarios:** Universitarios.
- **Dinámicas:** Grupo-clase, pequeños grupos (3-4 alumnos), individual.
- **Duración:** Aproximadamente 80 minutos.

- **Materiales:**

- Fichas del alumno (Anexo 5)
- Ficha de autoevaluación (Anexo 6)
- Dispositivos electrónicos con acceso a la red
- La aplicación Twitter

Desarrollo de la secuencia:

- **Actividad 1** (2 minutos) Esta es una actividad introductoria en la que los estudiantes expresan su relación con el uso de las redes sociales. El profesor tiene que participar como presentador y como analista, pues esta información que recabe de la clase puede ser relevante para el planteamiento de futuras secuencias.
- **Actividad 2** (5 minutos) Después de determinar qué redes sociales se utilizan, les pedimos que señalen algunos aspectos positivos y negativos de las mismas. Primero se les pide que trabajen de forma individual y luego, lo tienen que poner en común. Con este planteamiento conseguimos que los estudiantes anoten más aspectos que pueden tener en consideración para las siguientes actividades. Puede formularse la pregunta de cuál es su preferencia, usar las redes sociales o el tradicional “boca a boca” para comunicarse, a fin de generar un pequeño debate.
- **Actividad 3** (5 minutos) Esta actividad se plantea como una lectura y reflexión. Para que lleven a cabo el proceso de comentar qué pasan a sus protagonistas, proponemos que se distribuya la clase en grupos pequeños y que debatan sobre su aspecto, sobre el comentario de María (la chica que critica a Anabel) y el comentario de la propia Anabel Alonso. Con ello trabajamos la imagen social de cada hablante y, para que quede más claro este aspecto, podemos incitar a los alumnos a que comenten cómo creen que se sintieron cada una de las interactuantes.
- **Actividad 4** (20 minutos) Los tuits que se presentan en este ejercicio son respuestas al otro tuit. En primer lugar, debemos pedirles a los alumnos que lo lean y que lo asimilen. En la pregunta “a”, pedimos que señalen diferencias entre los tuits con crítica (el de María y el de Lolita Lobby) y que justifiquen qué crítica es más sutil. Sería conveniente que el profesor propusiera hacer esta actividad en parejas y que les pidiera que señalaran algún indicio que les hace decantarse por una u otra opción. Mediante la segunda pregunta, buscamos que los estudiantes distingan los conceptos de crítica *per se* y crítica constructiva. Para hacer más completa esta pregunta, el profesor podría

solicitar que los alumnos asociaran una de ellas al comentario de Lolita Lobby y la otra al de María. Por último, en la tercera pregunta, les hacemos reflexionar sobre la cortesía en tanto que les pedimos que nos digan con qué personas utilizarían una crítica constructiva y con quienes no. Si el docente lo cree oportuno, puede generar un pequeño debate en torno a qué forma es la mejor o la que prefieren los alumnos, puesto que puede darse el caso de que tengamos un alumno que prefiera ser más directo y utilice las críticas de esta forma. No obstante, el profesor debe ser consciente de que debe recuperar la clase e introducir la siguiente actividad relativa a fórmulas para expresar una crítica sutil o una crítica directa

- **Actividad 5** (10 minutos) A fin de que los alumnos tengan unas fórmulas lingüísticas concretas con las que realizar sus críticas, tanto sutiles como directas, les proporcionamos un limitado número de ellas que deben ordenar de forma individual en cada cuadro. No obstante, el docente deberá corregir este ejercicio junto con sus alumnos y preguntarles el motivo por el que han puesto cada estructura en una determinada casilla.

Crítica más sutil	Crítica más directa
<i>Yo creo que se ha equivocado en...</i> <i>No me gusta su forma de...</i> <i>Me parece horrible que...</i> <i>Así no se hacen las cosas...</i> <i>Encuentro lamentable...</i>	<i>¡No tienes ni idea!</i> <i>Es una vergüenza que...</i> <i>Es/ eres horrible</i> <i>¡Menuda mierda (de...)!</i>

- **Actividad 6** (5 minutos) Para poner en práctica los contenidos previos, le proponemos al alumno que escriba un tuit en el que haga una crítica a María por su comentario. Como queremos que realmente usen las redes sociales, podemos invitarles a que las compartan en Twitter con un hashtag común. No obstante, el profesor deberá corregir dichos tuits, previa publicación, para cerciorarse de que son correctos y no son ofensivos.

- **Actividad 7** (10 minutos) Como queremos que nuestros alumnos tengan también una mejor competencia sociocultural e intercultural, les proponemos que numeren algunas semejanzas y diferencias entre la forma de criticar de sus culturas respecto de la española. Esta actividad deberá hacerse de forma individual, pero se pondrán en común todas las respuestas para que sea más enriquecedor.

- **Actividad 8** (20 minutos) Para cerrar esta secuencia, proponemos un debate que moderará el profesor en el que, a partir de las conclusiones extraídas en el ejercicio previo, cada alumno deberá apoyar una postura. Así pues, el docente deberá dividir la clase en dos grupos: los que defienden que las críticas en redes sociales se hacen igual en todas las lenguas y los que defienden lo opuesto.

4. Conclusiones

Tras la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, puede decirse que los objetivos fundamentales formulados al comienzo del mismo han sido cubiertos: hemos conseguido trabajar en el aula estrategias para la realización y reacción ante críticas en un medio concreto: las redes sociales. Hemos sido capaces, asimismo, de caracterizar el impacto de las críticas en la imagen sociocultural española, de determinar la importancia de abordar el uso de estrategias pragmáticas en la gestión de las críticas para el desarrollo de la competencia pragmática del alumno, de justificar la pertinencia de las redes sociales como herramienta didáctica para la didáctica de la gestión de críticas y de crear tres secuencias didácticas para un nivel intermedio, con las que se trabajen estrategias pragmáticas para la gestión de las críticas en las redes sociales.

El éxito de este trabajo reside en que, pese a la carencia de recursos didácticos que trabajen lo que planteamos, hemos conseguido definir el fenómeno de la crítica como acto de habla y que nos hemos servido de herramientas digitales para trasladarlo al aula de ELE. Estas secuencias didácticas, fruto tanto del análisis como de las conclusiones extraídas de la elaboración del marco teórico, pretenden enriquecer tanto al profesor como al alumno y cubrir la necesidad de trabajar las estrategias pragmáticas pertinentes para mejorar la gestión de las críticas de los estudiantes.

Si bien, nos hemos encontrado con ciertas dificultades a lo largo de la elaboración de este estudio, considero que hemos podido solventarlos con habilidad, pues, pese a la complejidad que implica abordar la crítica de forma didáctica, hemos sido capaces de materializar una propuesta didáctica para el nivel B2, en la que se trabaje la competencia pragmática y sociocultural de los estudiantes por medio de las redes

sociales, todo ello posible gracias al trabajo de investigación realizado en el marco teórico y la conclusión de un corpus cerrado.

Asimismo, debe señalarse que, pese a que las secuencias se estructuraban en torno a la interpretación de textos escritos, las actividades han sido diseñadas en clave comunicativa a fin de tratar las cuatro destrezas comunicativas de manera. Además, hemos recurrido a materiales didácticos variados y basados siempre en muestras reales que resultasen atractivas y adecuadas a las necesidades de los alumnos. Se ha buscado presentar todo ello de forma atractiva para que los estudiantes aprovecharan este conocimiento y expresaran los conocimientos desde todos los niveles: lingüístico, pragmático y sociocultural.

La finalización de este trabajo ha supuesto un enriquecimiento de la autora, pues le ha permitido comprender las limitaciones teóricas, físicas (respecto a la limitación de las herramientas) y didácticas en el aspecto de trabajar un acto de habla tan concreto, poco delimitado y escasamente trabajado por otros estudiosos. También le han permitido comprender las posibilidades de explotación tanto de las redes sociales como de la crítica per se, pues son horizontes que no están demasiado adaptados y permitirían un enfoque más definido por parte de los profesores que deseen involucrarse en ello.

Asimismo, al término del trabajo, la autora es más consciente de la importancia del profesor en el aula. Su rol en el aula se presenta fundamental, tanto como mediador intercultural y guía para la consecución de los objetivos didácticos que se plantea, como seleccionador de aquellos contenidos pertinentes para producir y recibir una crítica, como para transmitir tantos conocimientos lingüísticos como socioculturales, los cuales conforman la imagen del español como lengua viva y de los españoles como comunidad lingüística.

Aunque el propósito de este trabajo era suplir una carencia didáctica vinculada al acto de las críticas por medio de redes sociales, consideramos que de este trabajo puede sacarse una conclusión anexa y es que existen múltiples líneas de investigación que pueden desarrollarse y ser trasladadas al aula de ELE. Nosotros proponemos continuar desarrollando materiales que abarquen la ciberpragmática en el ámbito ELE, la especialización de la crítica vinculada al EFE con materiales que traten las necesidades

de alumnos con empleos de *community manager*, por ejemplo, o la aplicación de ciertas estrategias de cortesía en distintos actos de habla, ámbitos, todos ellos, que no han podido tratarse en este trabajo a causa de su extensión.

En conclusión, el tratamiento de la crítica en el aula de ELE es un aspecto que, aunque complejo de tratar de por sí, es fácilmente trasladable al aula por medio de herramientas como la redes sociales. Y no solo es posible llevarlo al aula, sino que es deseable que se haga con recursos digitales, pues acercan más a los discentes a la realidad sociocultural de la comunidad hispanohablante, así como les confiere un elemento expresivo con grandes posibilidades comunicativas. Pese a no haber podido poner en práctica todo lo aquí plasmado por no haber dispuesto de un grupo piloto con el que trabajar las secuencias creadas y poder obtener así unos resultados objetivos para mejorar o redireccionar aquellos aspectos no exitosos, consideramos que las secuencias didácticas presentadas en este trabajo demuestran la viabilidad de su uso, por lo que animamos a futuros investigadores a que la pongan en práctica.

5. Bibliografía

- ALBELDA, M. (2004). "Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal", en *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, pp. 109-134.
- ALBELDA, M. (2005). "El refuerzo de la imagen social en la conversación coloquial del español", en BRAVO, D. (ed.), *Cortesía lingüística y comunicativa en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*, Buenos Aires: Dunken, pp. 93-118.
- ALBELDA, M. Y BARROS GARCÍA, M.J. (2013). *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco Libros.
- ARTERO, N. (2011). *La interacción como eje de aprendizaje en las redes sociales*. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/interaccion-como-eje-aprendizaje-redes-sociales-14570.html> (Consulta: 25 de junio de 2017).
- AUSTIN, J.L. (1996 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BARGIELA-CHIAPPINI, F. (2003). "Face and politeness: new (insights) for old (concepts)". En *Journal of Pragmatics*, 35, pp. 1453-1469.
- BERNAL, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y descortesía: Un estudio de la conversación coloquial española*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- BRAVO, D. (1996). *La risa en el regateo: estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suecos*. Estocolmo: Akademika AB.
- BRAVO, D. (1999). "¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática socio-cultural y componentes de face". En *Oralia*, 2, pp. 155-184.
- BRAVO, D. (2001). "Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español". En *Oralia*, 4, pp. 299-314
- BRAVO, D. (ED.) (2003). "Perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes", en *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, pp. 388.
- BRAVO, D. (2004). "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía", en BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.). *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 15-37.
- BRAVO, D. (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español*. Buenos Aires: Dunken.
- CENOZ IRAGUI, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa", en SÁNCHEZ LOBATO, J.E. Y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua*

- extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 449-463.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/abref/marco> (Consulta: 23 de enero de 2017).
- CRUZ MOYA, O. (2002). "El aprovechamiento de Internet en E/LE: diseño y evaluación de materiales", en *XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, pp. 449-458.
- CRUZ MOYA, O. (2011). "Las redes sociales en la enseñanza de ELE: retos y propuestas", en *XXII Congreso Internacional de la ASELE. La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 205-211.
- DÍAZ PÉREZ, J. C. (2014). *Redes sociales en la enseñanza de ELE. Mesa redonda*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- ESCANDELL, D. (2011). "Ciberpragmática en ELE. Aspectos fundamentales para una comunicación digital" en *FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: UNED.
- ESCANDELL, M. V. (1995). "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas". En *Revista española de lingüística*, 25, pp. 31-66.
- ESCANDELL, M. V. (1996). "Los fenómenos de interferencia pragmática". En *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre*, 2. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 136-139.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004). "Aportaciones de la Pragmática", en SÁNCHEZ LOBATO, J. E. Y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 179-198.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2006 [1996]). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- GARCÍA, P. F. (2009). *Formación Web 2.0*. Salamanca: Scopeo.
- GOFFMAN, ERVING (1956). *The presentation of self in everyday life*. Edimburgo: Universidad de Edimburgo.

- GOFFMAN, E. (1970 [1967]). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Nueva York: Anchor Books.
- GOFFMAN, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios de orden público*, Madrid: Alianza
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2004). "La subcompetencia pragmática", en SÁNCHEZ LOBATO, J.E. Y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 533-551.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos*. Aalborg: Universidad de Aalborg.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2003). "Cortesía y contextos socioculturales en la conversación de familiares y amigos". En *Actas del Primer Coloquio EDICE. "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Pp. 121-127.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2004). "La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social". En BRAVO, D Y A. BRIZ (eds.). *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 95-108.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2013). "Actividad de imagen. Caracterización y tipología en la interacción comunicativa". En *Pragmática Sociocultural*, 1 (2), pp. 1-24.
- HERRERA, F. Y E. CONEJO (2009). "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera", en *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). "Internet en la enseñanza del español". En SÁNCHEZ LOBATO, J.E. Y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 1061-1087.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. (Consulta: 23 de enero de 2017).
- INSTITUTO CERVANTES (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. (En línea). Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> (Consulta: 10 de agosto de 2017).

- ISLAS, C. Y CARRANZA, M.R. (2011). "Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?" En *Revista de innovación educativa*, 2. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997). "A multilevel approach in the study of talk-in interaction". *Pragmatics*, 7, pp. 1–20.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004). "¿Es universal la cortesía?". En BRAVO, D. Y A. BRIZ (eds.), *Pragmática sociocultural: Estudio sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 39-53.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- LOCHER, M. A. (2010). "Introduction. Politeness and Impoliteness in Computer- Mediated Communication". En *Journal of Politeness Research*, 6, pp. 1-5.
- MACÍAS, C. (2016). "Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones", en *Revista de estudios latinos: RELat*, 16, pp. 225-256.
- MANCERA, A. Y PANO, A. (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: ArcoLibros.
- MARCOS MARÍN, F.A. (2000). "La lengua española en internet". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes. 2000*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/marcos/p01.htm (Consulta: 12 de enero de 2017).
- MARTÍN PERIS, E. (DIR.) (2007). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ (Consulta: 15 de septiembre de 2017).
- MATSUMOTO, Y. (1988). "Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese". *Journal of Pragmatics*, 12, pp. 403-426.
- MIQUEL, L. (2004). "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 511-531.
- MORENO CABRERA, J. C. (1994). *Curso universitario de lingüística general, II*. Madrid: Síntesis.
- MORRIS, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- PEÑA CALVO, A. (2002). "Internet: posibilidades y retos para la enseñanza de e/le", en *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*, pp.45-54.

- PRENDES, M P. (2011). *Innovación con TIC en enseñanza superior: descripción y resultados de experiencias en la Universidad de Murcia*. REIFOP, 14, 267-280. Disponible en: <http://www.aufop.com> (Consulta: 3 de agosto de 2017).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. (En línea). Disponible en: <http://dle.rae.es/> (Consulta: 6 de diciembre de 2016).
- SÁNCHEZ, C. (2014). *Microrrevolución en la clase de ELE: la destreza comunicativa escrita digital a partir de tres cuentas turísticas oficiales en Twitter*. Trabajo final del máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Comillas: CIESE-Comillas.
- SEARLE, J. (1986 [1969]). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SEARLE, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R. (1980). "Questions and politeness: Strategies in social interaction". En Review of Esther Goody (ed.). *RELC Journal*, 11. Cambridge: Universidad de Cambridge. pp. 100-114.
- SPERBER, D. Y WILSON, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- TRIM, J.L.M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- URBINA VARGAS, M.S. (2010). "Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera", En *Revista Innovaciones Educativas*, 16. San José: UNED.
- WATTS, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Universidad de Cambridge.
- YUS, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- YUS, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

6. Anexos

Anexo 1: Funciones y fórmulas asociadas a la crítica

“Expresar opiniones, actitudes y conocimientos”			
	A1-A2	B1-B2	C1-C2
2.2. Dar una opinión	- Yo creo que / Para mí	- En mi opinión,... - Desde mi punto de vista,... - (A mí) me parece que... - (Yo) pienso que... - (Yo) no creo / no pienso / (A mí) no me parece que + pres. subj. - A mi modo de ver,... - Según... - (Yo) considero que... - (Yo) opino que... - (Yo) veo que... - (Yo) diría que... - (Yo) no creo / no pienso / no considero / no opino / no veo / no diría / (A mí) no me parece que + subj.	- A mi entender / parecer. - A mi juicio. - En mi modesta / humilde opinión. - (A mí) me da la sensación / impresión de que... - (Yo) soy de la opinión... - (Yo) estimo / entiendo que...
2.4. Valorar	- Es (muy / bastante / un poco) + adj. - SN + está (muy / bastante) bien / mal - Es demasiado / muy + adj. - No es nada + adj. - ¡Qué + adj.! - ¡Qué bien / mal + V!	- SN / inf. + ha sido / fue / me parece (+ cuantif.) + adj. / SN - Ha sido / Fue / Me parece (+ cuantif.) + adj. / SN + que + pres. subj. - SN / inf. + está (+ cuantif.) bien / (+ cuantif.) mal / fenomenal / fatal... - Que + pres. subj. + está (+ cuantif.) bien / (+ cuantif.) mal / fenomenal / fatal... - Es (una) buena / mala idea + SN / inf. (+ que + pres. subj.) - Es bueno / malo + inf. / + pres. subj. - ¡Qué bien / mal / interesante / aburrido...! + SN / inf. (+ que + pres. subj.) - ¡Qué buena / mala idea! - Lo veo / encuentro (+ cuantif.) + adj. - (Me) ha ido / fue / ha salido / salió bien / mal / genial / fenomenal / fatal... - Lo veo / Lo encuentro + adj. / SN - Es / Me parece / Veo / Encuentro / Considero / Me resulta + adj. / SN... / + que + subj. / + lo de... - Está bien / mal / genial / fenomenal / fatal... + lo de... / + que + subj. - Es (una) buena / mala idea... + lo de... / + que + subj. - ¡Qué buena / mala idea...! + lo de... / + que + subj. - ¡Qué bien / mal...! + lo de... / + que + subj.	- Es / Me parece de buen / mal / pésimo gusto. - Es / Me parece + adj. / SN + lo que... - Resulta + adj. / SN. - Me parece de perlas / de cine / de miedo / de pena que... - Estimo + adj. / SN. - ¡Cómo + V + de bien / mal / fantástico...!
2.5. Expresar aprobación y desaprobación	- ¡(Muy) mal / bien! - (Esto) está (muy) bien / mal.	- Me parece (muy) mal / bien + SN / inf. / + que + pres. subj. - Está (muy) mal / bien... + SN / inf. / + que + pres. subj. - ¡Qué mal / bien...! + SN / inf. / + que + pres. subj. - Me parece horrible / fatal	- Haces mal... - No tienes / esperes / cuentas con / cuentas con mi aprobación. - Me opongo a / Condono. - Me parece lamentable. - Me parece pésimo que...

		- Está fatal... - ¡Qué mal / bien...! - ¡Qué vergüenza! - No deberías / tendrías que + inf. comp.	- No estoy dispuesto a tolerar / consentir.
2.10. Expresar desacuerdo	- No, + negación de una opinión / valoración previa afirmativa - Sí, + afirmación de una opinión / valoración previa negativa - (No,) + opinión / valoración contraria - (No,) no es verdad. - No estoy de acuerdo.	- Yo no pienso lo mismo (que tú). - A mí me parece que no / sí. - Yo creo / pienso que no / sí. - Yo no / sí lo encuentro... - No, no es verdad que + pres. subj. - No, no es cierto + que + pres. subj. - No, no está claro + que + pres. subj. - No, no es evidente + que + pres. subj. - (Yo) no estoy de acuerdo + contigo / con eso / + con + SN / + con / en + inf. / + con / en que + indic. / pres. subj. - No, no - ¡Qué va! - Pues no. - No tienes razón. - Creo que te equivocas. - Pues yo pienso justo lo contrario. - Yo opino que no / sí. - (Pues) a mí no / sí me lo parece. - (Pues) yo no / sí lo creo / lo pienso / lo encuentro / lo veo / lo considero. - (Pues) a mí no / sí me parece / me resulta... - (Pues) yo no / sí creo / pienso / opino / veo / encuentro / considero... - (Pues) yo creo / pienso / opino / encuentro / veo / considero que sí / no... - (Pues) a mí me parece que sí / no... - Yo no comparto tu opinión / punto de vista. - Yo no pienso de la misma forma. - Yo no opino lo mismo (que tú). - Yo no lo veo igual (que tú). - Yo no lo veo así. - (Pues) yo no estoy de acuerdo + con / en eso / + con / en lo de + SN / inf. / + con / en lo de que + indic. / subj. - Claro que sí / no... - ¡En absoluto! - No estoy en absoluto de acuerdo. - No tienes ninguna razón. - No, no, eso no es verdad / cierto / evidente. - No, no, eso no está claro. - (Yo creo que) te equivocas. - Estás (muy) equivocado. - ¿Pero cómo puedes decir eso?	- (Yo) no diría lo mismo. - (Pues) yo no / sí diría que... - Yo no comparto tu idea / postura. - (Yo) no lo veo así. - Yo no coincido contigo / + en (lo de) + inf. / + en (lo de) que... / + en lo que... - (Yo) no estoy de acuerdo con / en lo que... - No me convence... - No se puede decir que... - (Bueno), no creas + enunciado - ¡Para nada! - ¡(Pero) qué dices! - ¿Pero cómo puedes decir algo / una cosa así? - De eso nada. - No digas tonterías. - Eso no tiene ningún sentido. - Eso no tiene ni pies ni cabeza. - (Yo) no definiendo esa postura. - (Yo) no soy de la misma opinión. - (Pues) yo no / sí soy de la opinión de. - (Pues) yo no / sí estimo. - (Yo) no lo entiendo así. - (Yo) no puedo menos que discrepar / disentir / estar en desacuerdo. - Discrepo / disiento. - No suscribo tu opinión. - ¡Qué va a...! - Eso lo dirás tú. - Eso / Lo que dices no se sostiene. - ¡Sí, hombre! - ¡Anda ya! - ¡Venga ya! - ¡Anda / Vaya que no!

“Expresar gustos, deseos y sentimientos”			
	A1-A2	B1-B2	C1-C2
3.2. Expresar gustos e intereses	- (No) me gusta (mucho) + SN + inf. - (A mí / ti...) (no) me / te / le... + gusta (+ adv.) + SN / inf. - (No) Me / te / le... + interesa + SN / inf.	- Me gusta / Me encanta que + pres. subj. - Me interesa que + pres. subj. - No me importa + SN - Me gusta / Me encanta que + subj. - (No) me entusiasma / me fascina / me apasiona / me vuelve loco... - Lo que más me gusta es... - No me disgusta... - Está a mi gusto. - ¡Cómo / Cuánto me gusta / me interesa! - Me interesa que + subj. - Estoy (+ cuantif.) interesado en... - Tengo (+ cuantif.) interés... + en SN / inf.	- Me agrada... - Adoro... - Cuanto más / menos..., más / menos me gusta. - Me llama la atención... - Me cautiva / Me embelesa / Me enamora... - Despierta / Suscita interés... - No me dice nada / gran cosa.
3.3. Expresar aversión	- Odio + SN / inf.	- Odio... + que + pres. subj. - No soporto... + SN / inf. / + que + pres. subj. - Me molesta... + SN / inf. / + que + pres. subj. - ¡Qué horror! - Detesto / Odio / No soporto que + subj. - Lo que más odio / detesto... es... - Me molesta / Me disgusta / Me horroriza que + subj. - ¡Cómo / Cuánto odio...! - Es odioso / detestable / asqueroso que... - Me da asco... - ¡Qué asco!	- Me espanta... - Aborrezco... - Me desagrada / Me repugna... - Es repugnante / aborrecible / abominable... - Me da náuseas... - Me produce aversión / rechazo. - Me repatea / Me repele. - Me da grima / dentera. - No puedo verlo ni en pintura.

Anexo 2: Muestra del corpus recogida en Facebook

Corpus extraído de Twitter

MACHISMO

Celia @Lialiosaxd 4 abr
@Calvo_es ¿No se os cae la cara de vergüenza después del anuncio que estáis emitiendo?

Calvo España @Calvo_es
Hola Celia. Los protas muestran una actitud positiva y enfocada desde humor. El objetivo es resaltar los beneficios de una dieta equilibrada
11:12 - 4 abr. 2017

Celia @Lialiosaxd
En respuesta a @Calvo_es
Si fuera un caso real no creo que ella tuviera una actitud positiva. Dais una imagen machista y faltáis el respeto a todas las mujeres.
11:19 - 4 abr. 2017

Anisaki @Anisakil 3 abr
De muy mal gusto el anuncio de #Calvo que le da atún light a su novia para que no acabe como su suegra, os habéis quedado agosto @Calvo_es

Calvo España @Calvo_es
Holal La campaña recoge varios escenarios con diferentes protagonistas. Te invitamos a ver los otros spots en nuestro canal YouTube!
0:14 - 4 abr. 2017

saramaga @atientasaramaga
En respuesta a @Calvo_es @Anisakil
Que hayan otros spots no hace que éste no sea un horror. Puaj!
1:42 - 4 abr. 2017

Calvo España @Calvo_es
En respuesta a @docmonica77
Hola Mónica Hemos construido esta campaña desde la igualdad y la pluralidad, aplicando el humor a diferentes protagonistas.
14:54 - 4 abr. 2017

Monica Carrera @docmonica77
En respuesta a @Calvo_es
Pues creo que no es lo que refleja
14:55 - 4 abr. 2017

Laura Cornejo @lauracorama 4 abr
En respuesta a @lauracorama
Sois unos machistas @Calvo_es y las mujeres no necesitamos que un tío decida qué tenemos que comer y cómo de delgadas tenemos que estar

Calvo España @Calvo_es
Hola Laura. Hemos construido esta campaña desde la igualdad y la pluralidad, aplicando el humor a diferentes protagonistas y escenarios.
0:21 - 4 abr. 2017

Dani Rovira @DANIROVIRA
Atención, hombres de España, no miréis las marquesinas en estos días. No vaya a ser que unas fotos de "Intimissimi" os tachen de machistas. 🍷
11:21 - 11 may. 2017

Sergio @Sergetsus · 11 may.
En respuesta a @DANIROVIRA
¿En serio os ofendéis por esta chorrada de tuit?
Ahora Dani Rovira es facha y machista. ¿no?
Estáis demasiado aburridos.

King @CloeStein · 11 may.
O tú no tienes ni puta idea de lo difícil que es que nos tomen en serio en esta mierda de sociedad que nos mata y viola. Eh?

Jesús Coba @jesuscobatrada · 11 may.
Creo que la inmensa mayoría de hombres os tomamos en serio, y os apoyamos. Pero esto raya lo absurdo.

Conseyu Mucedá Xixón
@Conseyu

Desde el Conseyu creemos que sería mejor perseguir las actitudes machistas y sexistas.
#Gijón #Xixón



Aconsejan a las socorristas de Gijón usar el uniforme completo para evitar a...
El equipo de Salvamento del Ayuntamiento Gijón ha dado la vuelta a España de forma involuntaria a través de las imágenes de varias socorristas en bañador, tom...
elcomercio.es

4:22 - 7 ago. 2017

Socorristes Castelló
@soscastello

Ellas están para SALVAROS EL CULO, no para que miréis los suyos. Muchísimos ánimos a las compañeras de #Gijón



Aconsejan a las socorristas de Gijón usar el uniforme completo para evitar a...
El equipo de Salvamento del Ayuntamiento Gijón ha dado la vuelta a España de forma involuntaria a través de las imágenes de varias socorristas en bañador, tom...
elcomercio.es

6:38 - 7 ago. 2017

POLÍTICA

Fnac España
@Fnac_ESP

Lamentable el argumentario de tuiteros podemitas. Irracional y mediocre. #PartidoDeVuelta

11:26 p. m. · 05 jun. 16

laSexta
@laSextaTV

Serrat se une a las críticas contra el referéndum del 1 de octubre en Cataluña: "No es transparente" atres.red/zl6s33



14:10 - 21 sept. 2017

125 Retweets 201 Me gusta

Amnistía España · @amnistiaespana · 15 sept.

La suspensión del acto por el derecho a decidir en Madrid es una restricción desproporcionada de #libertadexpresión



La suspensión del acto por el derecho a decidir en Madrid restringe l...
Amnistía Internacional expresa su preocupación ante la decisión del Juzgado de lo Contencioso Administrativo nº3 de Madrid de suspender un...
es.amnesty.org

326 5,5K 4,0K

DEPORTES

 **Pablinho** @pablito2398 · 18 sept. 

[#ElChiringuitoDeMega](#) Vergonzoso arbitraje hoy en Anoeta, imparcialidad total, una liga adulterada, así no hay quien gane al Madrid.

 3  9  14 

 **reu v** @reu5 · 20 sept. 

En respuesta a [@elchiringuitotv](#) [@jpedrerol](#)

Que vergüenza ver un club de fútbol tan politizado.

   5 

 **S.M.D** @OSCAR00038 · 22 sept. 

En respuesta a [@elchiringuitotv](#) [@jpedrerol](#)

Si estos de la sexta fueran imparciales esto seria un programazo.

EVENTOS:

- ATENTADO BARCELONA

 **La Oreja de Van Gogh**   

Desolados y con el corazón con las víctimas de [#Barcelona](#). Los terroristas son basura, que no consigan que el odio nos haga peores.

13:06 - 17 ago. 2017 desde San Sebastián, España

952 Retweets 2.613 Me gusta 

 35  952  2,6K 

 **Oriol Castro**  

Asco de país podrido utilizando la masacre de [#barcelona](#) para atacar el independentismo y la lengua catalana. Estais enfermos de odio.

7:50 - 18 ago. 2017

 11  32  77 

 **Sergi Castillo**  

Me estoy hinchando a reportar tweets ofensivos. Cierta gente no puede decir según qué cosas sin consecuencias. Deberíais hacer lo mismo

9:36 - 18 ago. 2017 · Sant Cugat del Vallès, Spain

 2  3  15 

 **embarzadacabreada**  

Me está dando mucha vergüenza como periodista y como catalana la actitud de Jordi González. Repugnante. Cambio de canal [#MadInSpain](#)

23:13 - 20 ago. 2017

 35  149  480 

 **Isaac**  

Os juro que lo que está haciendo esta noche Jordi González en [#MadInSpain](#) roza lo indecente. [#NoTenemosMiedo](#)

23:15 - 20 ago. 2017

 20  129  291 

 **Dav BARCELONA**  

Te tenía por alguien con más sentido común, hoy me has defraudado y me pareces una basura más del periodismo [@jordiGlez](#) [#MadInSpain](#)

23:15 - 20 ago. 2017

 8  23  73 

 **Tomás Blanco**  

Qué asco me está dando la actitud de algunos, empezando por Jordi González, en [#MadInSpain](#) buscando polémicas políticas

22:58 - 20 ago. 2017

 4  8  22 

- CONCIERTO SUSPENDIDO DE ENRIQUE IGLESIAS


Gelo  @aribesp · 16 jul.

En respuesta a @enriqueiglesias

Sinvergüenza devuelven el dinero de las entradas, canalla, estafador, te has reído de una ciudad entera.

11 13 139


Estíbaliz de la C.I. @Esti_dici · 16 jul.

Discrepo. Mejor q suspenda el concierto q te devuelven el dinero. Pagar por ver a un tío afónico sólo te ha parecido bien a ti, y a él 🍌🍌🍌

1 2 75


Jose Miguel Belmonte @belmonte90 · 16 jul.

En respuesta a @enriqueiglesias

He visto a tu padre @JuliIglesias con 70 años, aguantar + de 2 hrs sobre un escenario como un campeón, lo de anoche es lamentable. Aprende

3 10


Josemi Cassani @JosemiCassani · 16 jul.

En respuesta a @enriqueiglesias

Es lo que tiene ir al concierto de un tío que ni siquiera canta en directo.

1


Laura (Lau)     @LauNamaste · 16 jul.

En respuesta a @enriqueiglesias

Un profesional no se va sin más, si no estas en condiciones de actuar, se suspende, tus fans se merecían una explicación tuya o de tu manager

1

MODA


Lolita Lobby @LolitaLobby · 5 feb.

En respuesta a @AnabelAlonso_of

estoy de acuerdo con usted respeto ante todo y por supuesto no esta gorda pero el tejido y color no la favorecían mejor 🙄


Anabel Alonso Oficial @AnabelAlonso_of · 5 feb.

eso es una critica constructiva. Aunque nunca llueve a gusto de todos. Gracias

3 2 32


Barbijaputa @Barbijaputa · 5 feb.

En respuesta a @AnabelAlonso_of

@LadyBridge_ es sólo otra mujer más haciéndole el juego al machismo, sólo que ésta parece encantada de hacerlo.

6 5 140


Anabel Alonso Oficial @AnabelAlonso_of · 5 feb.

y de una forma totalmente innecesaria, gratuita y sin venir a cuento. Quién da más?

8 2 161


Anabel Alonso Oficial @AnabelAlonso_of

Seguir

Te puede gustar o no como voy vestida o cómo me sienta el traje pero ser faltona y maleducada está de más.



Maria @LadyBridge_

Y llegó la gorda que se cree graciosa.

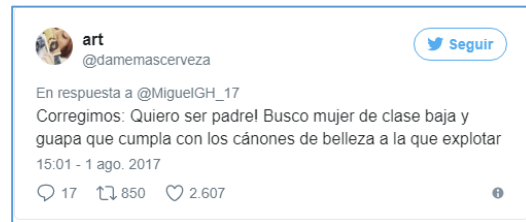
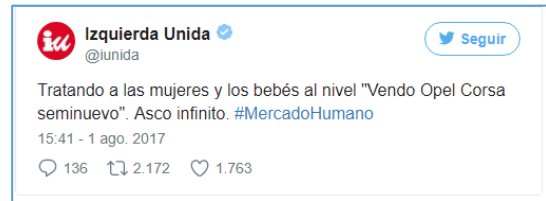
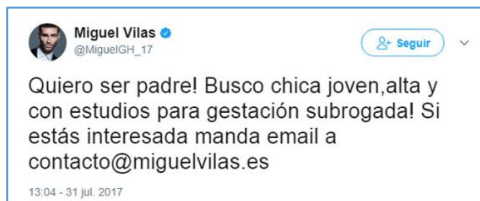
11:32 - 5 feb. 2017

3.503 Retweets 8.123 Me gusta

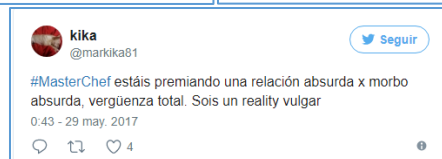
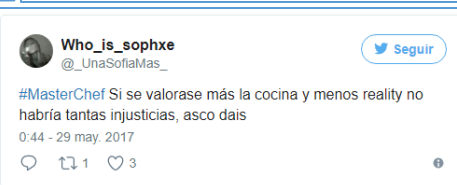
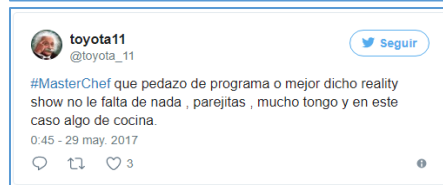
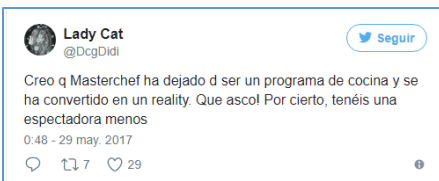
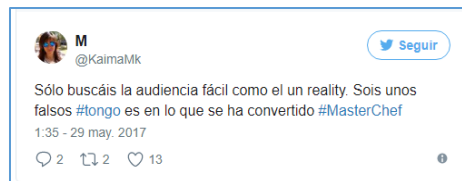
MISCELÁNEA



- GESTACIÓN SUBROGADA



- MASTERCHEF



Corpus extraído de Facebook

Recogemos los comentarios que hacen los usuarios sobre este vídeo en el que una abogada, Beatriz de Vicente, califica de excesiva una actuación policial.

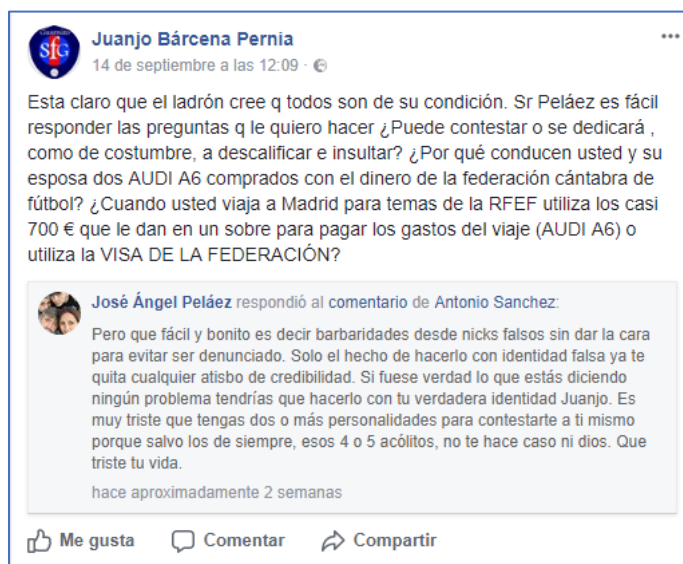
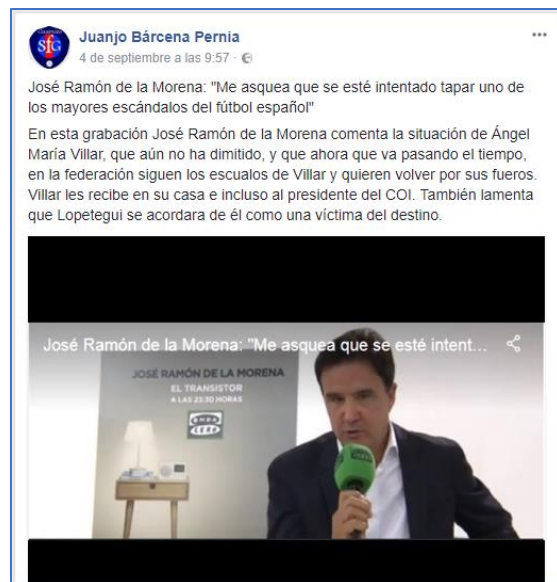
Facebook interface showing a video post. The video player displays a scene with two people at a table, with the title "ATAQUE EN MELILLA" and a subtitle "R. DE VICENTE: 'No todo el que dice 'Alá es grande' tiene por qué ser terrorista'". The video has 65,026 reproducciones.

Below the video, the post text reads: "Caso Aislado 25 de julio · 🌐 Beatriz De Vicente no dudó en calificar de "excesiva" la actuación de la Policía Nacional con el atacante marroquí que amenazó a los agentes con un cuchillo. 65.026 reproducciones".

The post has 249 reactions (likes, love, wow, sad) and 415 veces compartido. The right sidebar shows related videos, including "All of the experiments in this video are real" by Nigel Stanford and "Los mejores momentos de Javier Cansado en Ilustres Ignorantes ..." by Cero.

-  **Agustín Alonso González** Madre mis que pandilla de blandengues no me extraña que nos quieran quitar la alhambra deben pensar que somos unos mantequillas
Me gusta · Responder · 26 de julio a las 21:03
-  **José Manuel López** Esta tía es imbécil 😂😂😂 payasa.
Me gusta · Responder · 1 · 26 de julio a las 21:44
-  **Juan Antonio Sánchez Borragan** desproporcionado es q tengas el título de periodista y te den un espacio en tv. al joputa q te ha puesto ahí habría q darle con el cajón en las pelotas...
Me gusta · Responder · 2 · 26 de julio a las 22:24
-  **Leopoldo García Valdecasas** ASCO SUPINO
Me gusta · Responder · 1 · 26 de julio a las 23:05
-  **Jose Manuel Funes** Si fuera algún familiar cambiaría su version
Para mi a sido perfecto
en otro pais se lo hubieran cargado
Me gusta · Responder · 26 de julio a las 23:22
-  **Jeronimo Perez Sanchez** Esta tía es tonta del culo con lo que dice . En Málaga mataron a un policía nacional de una puñalada en el pecho casado y con hijo . Yo prefiero un asesino muerto que un policía herido .
Me gusta · Responder · 3 · 26 de julio a las 23:32
-  **Maria Angeles Luengo Uceda** No sé si hay que cerrar la 6,yo creo que hay que echar a los profesioales que se someten a lo que tienen que decir.
Me gusta · Responder · 26 de julio a las 23:32
-  **Salvador Manuel Perez Castro** Esta señora me parece que no tiene ni idea de lo que dice si este señor en vez de a la policía se le hubiera hacercado a un familiar suyo o a ella misma y la policía hubiera actuado igual me gustaría ver si dice lo mismo señora.
Bravo por los agentes.
Me gusta · Responder · 1 · 27 de julio a las 11:20
-  **Alberto Salazar** No tienes ni puta idea , ya sabes su algún día te sale alguien con un cuchillo no llames a la Policía , te aconsejo q llames a superman, Batman o Spiderman
Me gusta · Responder · 27 de julio a las 13:18
-  **Juan Alarcon Leon** Espero que algún día te cruces con un loco con un cuchillo y apliques tu método mas ortodoxo cuando te agreda. Que asco das Beatriz De Vicente.
Me gusta · Responder · 27 de julio a las 14:13
-  **Francisco Castro** Esta tía es tonta del culo ome
Me gusta · Responder · 1 · 27 de julio a las 16:17
-  **Manuel Santos** Tonta, que eres muy tontita, tú con tus argumentos, si que estas desproporcionada.
Me gusta · Responder · 1 · 27 de julio a las 17:12
-  **Juan J. Castañeda Perez** En este país ya vale todo... y el culpable es el policía... como en el cluedo
Me gusta · Responder · 27 de julio a las 22:38
-  **María Victoria Gómez Espinosa** No todo el que dice "Alá es grande" tiene que ser terrorista, pero el que lleva un cuchillo para atacar o, como mínimo, intimidar a la Policía y a la Guardia Civil, sí que lo es, grite o no grite.
Me gusta · Responder · 28 de julio a las 0:41
-  **Amparo Molina Molina** Zorra si algun polizía de esos fuera tu hijo no dirias tanta tonteria
Me gusta · Responder · 28 de julio a las 8:34
-  **Felipe Collado Moya** Está es idiota
Me gusta · Responder · 28 de julio a las 17:54
-  **Rober Sánchez** Yo creo que a esta periodista también la dieron con una barrera de tráfico en la cabeza hace tiempo.
Me gusta · Responder · 31 de julio a las 13:31

Asimismo, hemos recogido los comentarios de un usuario que critica varias noticias o comentarios relacionados con el mundo del fútbol, usando citas propias y de otros.



Anexo 3: Secuencia 1: Una opinión “desproporcionada”

UNA OPINIÓN “DESPROPORCIONADA”

1. Lee estos tuits y responde:



- ¿Qué tema trata cada tuit? Subraya las palabras clave que te lo indican.
- Busca el hilo de dichos tuits para saber si se corresponde tu propuesta.
- ¿En tu país se critican los mismos temas? Menciona otros temas que sean muy criticados en tu país.

2. Busca ejemplos de fórmulas para criticar en los tuits del ejercicio anterior.

- *Disgustar o desagradar* →
- *Negar algo a alguien* →
- *"Avergonzarse" o "Sentirse avergonzado"* →
- *Defraudar* →
- *Dar una opinión* →

3. Vamos a ver un vídeo en el que una colaboradora de un programa español valora una actuación policial.



4. Lee algunos de los comentarios que hicieron los espectadores del programa en Facebook y da tu opinión.



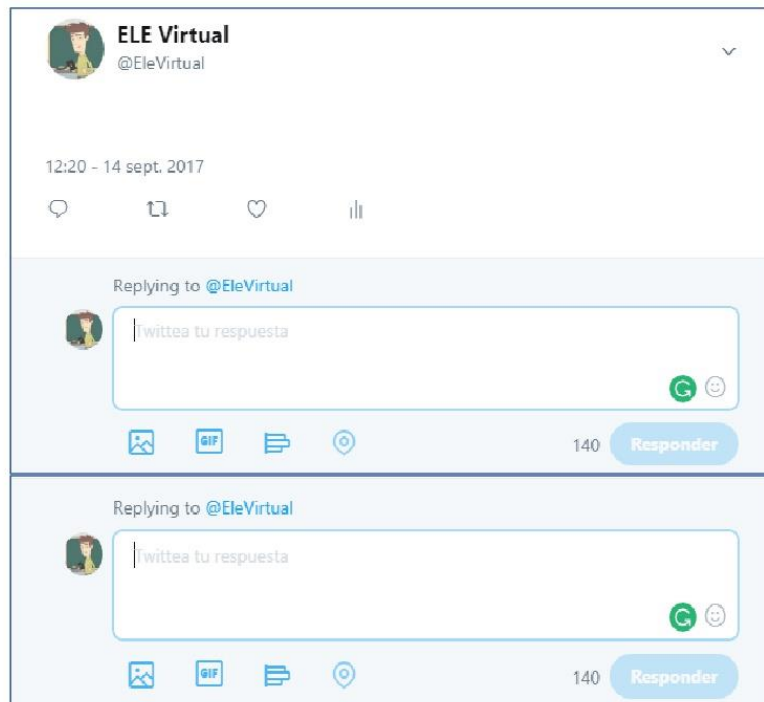
- ¿Qué opinas sobre los comentarios que realiza la gente?
- ¿Están contentos los españoles con lo que dice? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que opinará la abogada al verlos?

Reflexiona:

- En tu caso, cuando has criticado, ¿cómo te has sentido?
- ¿Y cuándo te han criticado a ti?
- ¿Crees que una crítica te afecta igual si la realiza tu mejor amigo, tu padre y un desconocido? ¿Por qué?
- ¿Cómo reaccionas en cada caso? Discútelos con tus compañeros.



5. **JUEGO: El hilo de Twitter.** Escribe un comentario sobre algo que te guste mucho. A continuación, pásaselo al compañero para que escriba una crítica sobre ese comentario con las estructuras aprendidas. Tú le replicarás después.



6. **DEBATE:**

¿Cuál sería la reacción más correcta a una crítica?



Anexo 4: Secuencia 2: *Yo prefiero decírtelo a la cara...*

YO PREFIERO DECÍRTELO A LA CARA...

1. Observa esta imagen y comenta qué están haciendo sus protagonistas.



2. Señala verdadero o falso estas afirmaciones según tu opinión.

AFIRMACIÓN	V	F
Las críticas se hacen, habitualmente, en persona		
La crítica se hace para ayudar a la gente		
En internet se critica menos		
La gente se siente más confiada y critica más en internet porque son anónimos (no los conocen)		
Es igual criticar en persona y en <i>redes sociales</i> (RR.SS.)		
Hay menos temas de qué hablar en las RR.SS.		
En RR.SS. puedes extenderte muchísimo para criticar		
La gente hace <i>críticas constructivas</i> * en internet		
Siempre se respeta la opinión del otro		
En persona puedes criticar a alguien y que esté bien visto		
Las RR.SS. te limitan la crítica, se censuran temas o comentarios demasiado violentos		
Una crítica en RR.SS. me afecta menos que una cara a cara		

3. En grupos pequeños, debatid sobre este tema. Llegad a una conclusión conjunta y compartidla con el resto.

¿Es mejor criticar en persona o en redes sociales?



4. Responded en grupo clase :

- ¿Cuáles pueden ser los temas del momento (*Trending topics*) en España?
- Abrid Twitter y observad si coinciden con los temas que propusisteis
- ¿Qué opináis al respecto?
- ¿En vuestro país se preocupan por los mismos temas?



5. Leed el tuit de un *Community manager* de una empresa electrónica y responded:



- ¿Qué creéis que quiere decir?
- ¿A quién critica?
- ¿Es un mensaje normal para una empresa? ¿Por qué?

6. Leed los siguientes mensajes que añadió en su cuenta Fnac y deducid qué ha podido pasar. Escribid vuestra idea en una línea.



7. Escribe un tuit que critique el mensaje anterior y que esté relacionado con las respuestas que dio la empresa.

Replying to @EleVirtual





140 [Responder](#)

Anexo 5: Secuencia 3: ¡No me gusta tu traje!

¡NO ME GUSTA TU TRAJE!

1. Redes sociales.

- ¿Qué redes sociales utilizas habitualmente?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿Con qué fin las utilizas?



2. Escribe en la siguiente tabla aspectos positivos y negativos de las redes sociales.

Positivos	Negativos
<i>Rapidez</i>	<i>Poca privacidad</i>

3. Observa este tuit y comenta qué les pasa a sus protagonistas. ¿Qué opinas al respecto?



4. Lee los comentarios de otros tuiteros y responde:



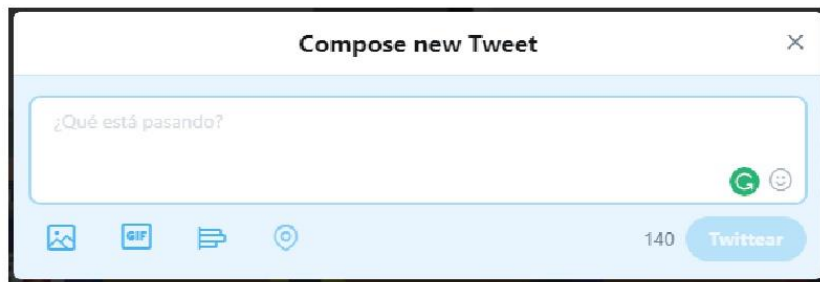
- Señala alguna diferencia entre el comentario de María y el de Lolita Lobby. ¿Cuál crees que ha sido la crítica más sutil respecto al aspecto físico de Anabel? Justifica tu respuesta.
- ¿Qué diferencia crees que hay entre una crítica normal y una crítica constructiva?
- ¿Con quién utilizarías cada una?

5. Coloca las siguientes fórmulas según se utilicen para criticar de forma más sutil o más directa.

¡No tienes ni idea!, Es una vergüenza que..., Es/ eres horrible, ¡Menuda mierda (de...)! , Yo creo que se ha equivocado en..., No me gusta su forma de..., Me parece horrible que..., Así no se hacen las cosas..., Encuentro lamentable...

Crítica más sutil	Crítica más directa

6. Escribe dos tuits criticando el comentario de María. Puedes servirte de estas fórmulas para criticar. Comparte tus tuits con el resto de la clase con el hashtag *#YoTambiénCrítico*.



7. Compara la forma de criticar en español con la de tu lengua. Escribe algunos ejemplos.

 SEMEJANZAS	DIFERENCIAS 

8. DEBATE:

Las críticas en redes sociales se hacen de distinta forma en cada lengua



Anexo 6: Ficha de autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN

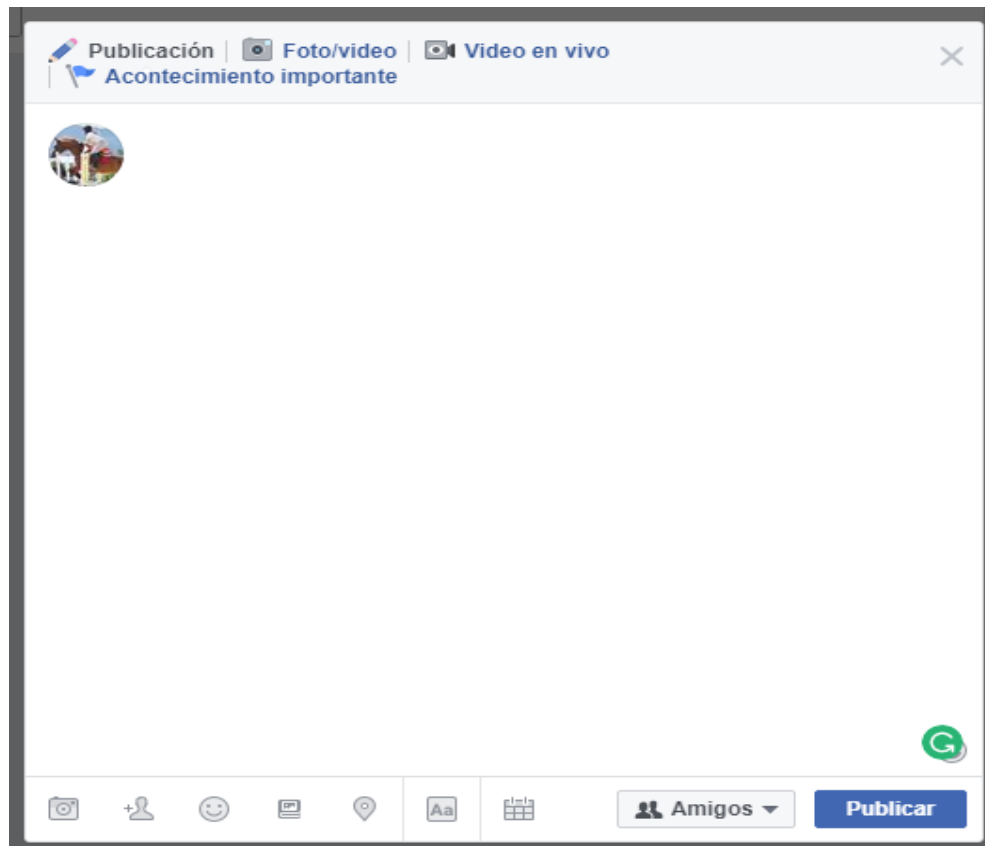
Puntúa del 1 (“muy en desacuerdo”) al 5 (“muy de acuerdo”) las siguientes preguntas según tu opinión.

Conozco temas polémicos de la cultura española	
Soy capaz de comprender las críticas que me hagan	
Soy capaz de hacer críticas a alguien con confianza	
Soy capaz de responder con cortesía a una crítica negativa	
Soy capaz de distinguir una crítica destructiva de una crítica constructiva	
Soy capaz de leer comentarios con críticas en diversas redes sociales	
Soy capaz de escribir comentarios con críticas en diversas redes sociales	
Soy capaz de entender las consecuencias de hacer una crítica	
Soy capaz de reconocer los sentimientos que provoco en el otro al hacer una crítica	
Soy capaz de reaccionar a comentarios en forma de crítica	
Soy capaz de exponer mis opiniones delante de otros	
Soy capaz de adaptar una crítica a mi audiencia	
Soy capaz de adaptar una crítica al medio en el que la transmito	
Soy capaz de respetar las opiniones de otros	
Soy capaz de entender los puntos de vista de otra cultura respecto a un tema	

Anexo 7: Actividad final evaluable

ACTIVIDAD FINAL

1. Escribe una crítica a algún personaje famoso en Facebook (100 palabras).



2. Resume tu crítica en 140 caracteres para poder publicarlo en Twitter.

