

CENTRO UNIVERSITARIO CIESE- COMILLAS

MÁSTER OFICIAL EN ENSEÑANZA DE ELE

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**LA ENSEÑANZA DE LA ANTICORTESÍA EN LA
CLASE DE ELE**

Alumno: Agustí Mercadé San Frutos

Tutora: Marta Gancedo Ruiz

Curso académico 2019-2020

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. El desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática en la enseñanza de español	4
2.2. Aspectos pragmáticos en la didáctica de ELE.....	11
2.3. Gestión de la imagen en la interacción	14
2.4. Anticortesía	19
2.5. Aplicación de la Lingüística de corpus al aula de ELE	21
3. METODOLOGÍA	24
3.1. Descripción de los corpus empleados.....	24
3.1.1. Corpus MEsA.....	24
3.1.2. Corpus Val.Es.Co.....	26
3.2. Procedimiento de búsqueda y selección de muestras de lengua de corpus	29
3.3. Metodología para el diseño de las actividades.....	29
4. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DE LA ANTICORTESÍA	30
5. CONCLUSIONES	45
6. BIBLIOGRAFÍA	48
7. Anexos	Error! Bookmark not defined.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster se encuadra en el ámbito de la *Pragmática Sociocultural* y se centra, de forma concreta, sobre un acto específico de la gestión de la imagen en la interacción: la *anticortesía* (Zimmermann 2003). Este fenómeno no ha sido demasiado estudiado en su dimensión teórica mediante trabajo de campo empírico y mucho menos desde una óptica aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. De esta manera, se revisan las investigaciones realizadas desde el punto de vista teórico para conocer en detalle el estado de la cuestión y, seguidamente, se realizan búsquedas manuales de la *anticortesía* en los corpus Val.Es.Co. y MEsA, que sirven de base como material real para la creación de tres secuencias didácticas, dos de ellas orientadas hacia aprendientes de ELE de nivel C1 y la restante al nivel C2. Con esta investigación se aporta un primer acercamiento hacia la enseñanza de la *anticortesía* en las clases de ELE a través de la utilización de material real de corpus con modalidad oral y escrita.

PALABRAS CLAVE

Anticortesía, gestión de la imagen, Pragmática Sociocultural, secuencias didácticas, ELE.

ABSTRACT

This Master's Thesis is framed in the field of Sociocultural Pragmatics and focuses, specifically, on a specific act of image management in interaction: *anticortesía* (Zimmermann 2003). This phenomenon has not been studied much in its theoretical dimension through empirical field work, much less from an applied perspective to the teaching of Spanish as a foreign language. In this way, the investigations carried out from the theoretical point of view are reviewed to know in detail the state of the question and, then, manual searches of the anticortesy are carried out in the corpus Val.Es.Co. and MEsA, which serve as the basis as real material for the creation of three didactic sequences, two of them aimed at C1 level ELE learners and the rest at C2 level. This research provides a first approach towards the teaching of anticortesy in ELE classes through the use of real corpus material with oral and written modality.

KEY WORDS

Anticortesía, image management, Sociocultural Pragmatics, didactic sequences, ELE.

1. INTRODUCCIÓN

De sobra conocida es la manera de interactuar de los españoles, como las frecuentes interrupciones o la forma distendida de despedirse, pero, en muchas ocasiones, se pasa por alto reparar en otros comportamientos frecuentes en la interacción entre amigos jóvenes tales como *¡Cuánto tiempo, cabronazo!* o *¡Mira que eres gilipollas!*, que no suelen ser interpretados para nada como agresivos ni desafiantes a pesar de las palabras que aparecen. No obstante, ¿Y los estudiantes de ELE? ¿Nos hemos preguntado alguna vez cómo puede ser su interpretación ante este tipo de enunciados o de qué manera lo pueden interpretar?

En este estudio se parte del modelo de *anticortesía* propuesto por Zimmerman (2003), principalmente y se complementa con el de otros autores como Briz (2003), Bernal (2005 y 2008) y Culpeper (1996 y 2010). Cabe señalar que la *anticortesía* es un fenómeno poco estudiado desde el punto de vista teórico y práctico, por lo que con esta investigación supone un punto de partida para situar la *anticortesía* y plantear su enseñanza en ELE a través de secuencias didácticas.

Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es introducir el fenómeno sociopragmático de la *anticortesía* en el aula de ELE, ausente no solo en los manuales de ELE, sino que también en documentos clave de referencia de la didáctica del español como es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). No obstante, los estudios de corpus realizados (Zimmerman 2003,2005; Briz 2004, entre otros) evidencian que la *anticortesía* es uno de los comportamientos comunicativos de relevancia que caracterizan las relaciones sociales entre los hispanohablantes. Para conseguir este propósito, será necesario concretar los siguientes objetivos específicos:

- Establecer una caracterización de la *anticortesía* desde el punto de vista teórico.
- Evidenciar la importancia del trabajo de la *anticortesía* en el aula de ELE para el desarrollo integral de la competencia pragmática de los aprendientes.
- Seleccionar fragmentos extraídos de corpus de lengua real representativos que reflejen el fenómeno de la *anticortesía* y que puedan llevarse al aula de ELE.
- Crear una propuesta didáctica concretada en tres secuencias didácticas para los niveles C1 y C2 en la que se trabaje la *anticortesía*, a través de la selección de textos de corpus elaborada previamente.

En primer lugar, en el marco teórico se revisan la competencia pragmática y comunicativa, situando la *anticortesía* como un fenómeno que debe ser trabajado en ELE para desarrollar dichas competencias. Después, se tratan aspectos pragmáticos básicos para la enseñanza de ELE como las interferencias y transferencias pragmáticas negativas y positivas y, seguidamente, se profundiza en la gestión de la imagen en la interacción, en la que se sitúa el funcionamiento de la *anticortesía* dentro de la misma. Asimismo, se evidencian los beneficios de los corpus en la enseñanza de ELE, pues en las secuencias didácticas propuestas ulteriormente se trabajará con material extraído directamente de varios corpus.

En segundo lugar, se presentan los corpus empleados, MEsA y Val. Es. Co. y se explica el procedimiento seguido para la búsqueda de fragmentos de la *anticortesía* en los mismos y las dificultades y carencias encontradas para el rastreo del fenómeno. Además, se desarrolla una explicación de la metodología seguida para el diseño y la creación de actividades de *anticortesía* en ELE para los niveles C1 y C2. En tercer lugar, se presentan las tres secuencias didácticas propuestas, las cuales vienen acompañadas con una ficha previa para facilitar el procedimiento de las actividades y otros datos de interés para el docente que desee utilizarlas. Por último, se evidencian las conclusiones del estudio y se plantean posibles vías futuras de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1.El desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática en la enseñanza de español

En un estudio como el presente, englobado en un enfoque sociocultural, es necesario primeramente definir la *competencia pragmática*, conocer su origen y entender su funcionamiento. Esta competencia es definida por el *Diccionario de términos clave de E/LE* (2008) de la siguiente manera:

La competencia pragmática es uno de los componentes que algunos autores han descrito en la competencia comunicativa. Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las

relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

Pues bien, esta definición pone de manifiesto dos tipos de relaciones principales existentes en la lengua: 1) la que se produce entre los signos y sus referentes, es decir, orientada hacia el sistema propio de la lengua y 2) otra relativa a la conexión entre este sistema de la lengua y su uso, en el que entran en juego una serie de elementos que reflejan la lengua no desde una perspectiva simplificada, sino concebida desde una perspectiva de la complejidad, que trata de dar cuenta de la pluralidad de componentes que tienen impacto sobre la lengua (Bastardas 2003). No obstante, para definir la *competencia pragmática* es necesario remitirse a los orígenes de la *competencia comunicativa*, a los que se hará referencia ulteriormente.

Tal y como indica Vila (2012: 12-13), la lengua ha sido concebida durante una larga trayectoria de la lingüística desde una óptica centrada en el sistema, “excesivamente plana”, y alejada del uso real que materializan los hablantes, de manera que se han dejado de lado otros planos fundamentales de la lengua que tienen un sumo interés, no solo para la disciplina de la Sociolingüística, la Pragmática y el Análisis del discurso y la conversación, sino también para la Lingüística Aplicada y la enseñanza de lenguas. Con el motivo de reflejar esa complejidad de planos de los que dispone la lengua, Vila (2012:15) configura una pirámide de lo que denomina el *fet lingüístic*, concepto multidimensional compuesto por el sistema, el uso, las ideologías y la adquisición –como puede observarse en la figura 1–.

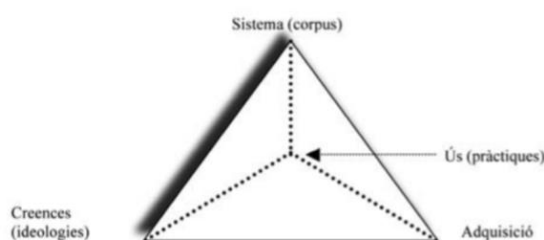


Figura 1. La pirámide de la lengua (extraída de Vila 2012:15)

La primera hipótesis generativa chomskiana situaba el foco de atención en el sistema de la lengua y estaba basada en las categorías de *competencia* y *actuación lingüística* que conforman la *competencia lingüística*. Mientras que la competencia se

entiende por la capacidad tácita e innata que tiene un hablante sobre el sistema de la lengua, de manera que produce y comprende un número infinito de oraciones y puede distinguir la gramaticalidad o falta, la actuación hace referencia a la materialización de las estructuras del sistema albergadas en la competencia mediante un proceso ideal y simplificado de codificación y decodificación en la comunicación.

No obstante, a pesar de las limitaciones de esta competencia chomskiana, sus disidencias y reflexiones ulteriores fueron de gran ayuda para el asentamiento, en primera instancia, de la competencia comunicativa y, en segunda instancia, de la competencia pragmática. Como expresan Cenoz y Valencia (1996) la competencia lingüística fue criticada por lingüísticas como Lyons, psicólogos como Campbell y Walles y sociolingüísticas y antropólogos como Hymes.

Este último encabezó un gran hito en 1972 con su artículo *Acerca de la competencia comunicativa* en el que se objetan los principales presupuestos de esta teoría generativista y se presenta una disertación sobre la importancia de los factores socioculturales dentro del uso lenguaje. En otras palabras, se desplaza la atención hacia la segunda relación presentada entre el sistema de la lengua, sus usuarios y el uso de la misma, con lo que el modelo de comunicación empieza a contemplar con más amplitud los condicionamientos intralingüísticos y extralingüísticos que operan en interacción humana.

En efecto, se empieza a desplazar el reduccionismo e idealismo de Chomsky para contemplar la lengua desde una visión compleja, integral y centrada en el en la que intervienen múltiples condicionantes de diversa índole transversal. Hymes (1972), en definitiva, pone de manifiesto la importancia del contexto, en el que el conocimiento y la corrección de los enunciados en términos gramaticales no es el único asunto al que se le presta atención, sino también a la habilidad por parte del hablante de adecuación del sistema a los diferentes contextos de uso. Aúna, pues, la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura, poniendo en juego cuatro aspectos: el grado en el que un enunciado es formalmente posible, el grado en el que resulta factible, el grado en el que resulta apropiado en el contexto de uso y el grado en el que es ejecutado. Gutiérrez (2005) pone de manifiesto el resumen de los contenidos presentados por Hymes con el acrónimo SPEAKING, que puede observarse a continuación.

- *Situation* (situación espacial, temporal y psicosocial).
- *Participants* (características socioculturales y relaciones mutuas).
- *Ends* (finalidades).
- *Act sequences* (secuencias de actos en interacción).
- *Key* (clave: grado de formalidad de la interacción).
- *Instrumentalities* (instrumentos: canal, variedades de habla, cinésica y proxémica).
- *Norms* (normas de interacción y de interpretación).
- *Genre* (género: tipo de interacción. Secuencias discursivas).

Figura 2. Extraída de Gutiérrez (2005:27)

Para Hymes, un hablante es competente cuando se adecúa a los distintos aspectos contenidos en el acrónimo SPEAKING. Conviene tener clara la noción de *competencia comunicativa*, que el *Diccionario de términos clave de E/LE* (2008) define como:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

La competencia comunicativa, a su vez, tuvo un gran impacto para la Lingüística Aplicada, como, por ejemplo, en el estudio de la adquisición de lenguas –otra de las esferas de Vila (2012:15), así como también en la enseñanza de segundas lenguas, campo en el que se localiza esta investigación. Por ello, para delimitar unas pautas y establecer habilidades concretas que permitan al aprendiente de un idioma dominar este concepto de *competencia comunicativa* es necesario establecer una serie de subcategorías que conformen dicha competencia. En este cometido, existen diferentes autores que han establecido diferentes reelaboraciones del concepto. Los principales son el de Canale y Swain (1980), el modelo de Bachman (1990) y el de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995).

En primer lugar, Canale y Swain (1980) establecen un modelo muy influyente en el área de adquisición de lenguas y de evaluación. Este se encuentra conformado por tres

competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica –véase la *figura 2*–. La competencia gramatical se refiere al conocimiento de las reglas gramaticales y la capacidad para comprender significados literales, la competencia sociolingüística remite a la interpretación del significado social de los enunciados y a las normas de uso y de discurso de la lengua y la estratégica atiende a todos aquellos recursos que el hablante –tanto nativo como no nativo– hace servir para compensar deficiencias y subsanar malentendidos en la comunicación (Cenoz 2004).



Figura 3. Modelo de Canale y Swain (1980). Extraída de Cenoz (2004:3)

No obstante, de forma ulterior, Canale (1983) otorgó autonomía a la competencia discursiva, que se encontraba inserta dentro de la competencia sociolingüística. De esta manera, la competencia sociolingüística se basa en la habilidad para adecuar los enunciados en función de la situación, mientras que la discursiva se basa en la pericia para conformar un texto formalmente cohesionado y semánticamente coherente. Además, la autora añade algunas estrategias compensatorias de comunicación en la competencia estratégica (Cenoz y Valencia 1996).

En segundo lugar, el modelo de Bachman (1990) –véase la *figura 3*– divide la competencia comunicativa en dos: organizativa y pragmática –la primera denominación de la competencia pragmática como tal se encuentra en este autor–. Por un lado, la competencia organizativa apunta hacia la habilidad para producir, reconocer y organizar enunciados gramaticalmente correctos. A su vez, esta competencia se subdivide en gramatical y textual. La gramatical se refiere a la competencia de uso lingüístico, con lo que es muy similar a la proporcionada por el anterior modelo. En cambio, la textual se encuentra mucho más desarrollada que la de Canale y Swain (1980), e incluye la coherencia y la convención retórica, cuya habilidad y conocimiento de estos dos componentes permite la unión de enunciados para conformar un texto, que tendrá un efecto determinado en cada usuario de la lengua, hecho al que presenta especial relevancia este investigador.

Por otro lado, la primera ocasión en la que se acuñó la (sub)competencia pragmática como tal fue en el modelo presentado por Bachman (1990), que coincide justamente con la definición propuesta al inicio de este epígrafe por el *Diccionario de términos clave de E/LE*, es decir, la relación existente entre los signos y los referentes y entre los interlocutores y el contexto de comunicación. Al mismo tiempo, esta competencia se subdivide en ilocutiva y sociolingüística. La ilocutiva se centra en los requisitos pragmáticos para evaluar la aceptabilidad de un enunciado, mediante la relación, no correlacional necesariamente, entre enunciados y actos de habla que emite el hablante. La competencia sociolingüística se encarga de la valoración de adecuación diafásica, diastrática, diatópica y sociocultural de los enunciados en distintas situaciones comunicativas. Asimismo, Bachman (1990) incluye, además de las competencias organizativa y pragmática, la competencia estratégica, en la que se centra en explicar los engranajes de su funcionamiento y las partes que la conforman: valoración, planificación y ejecución.

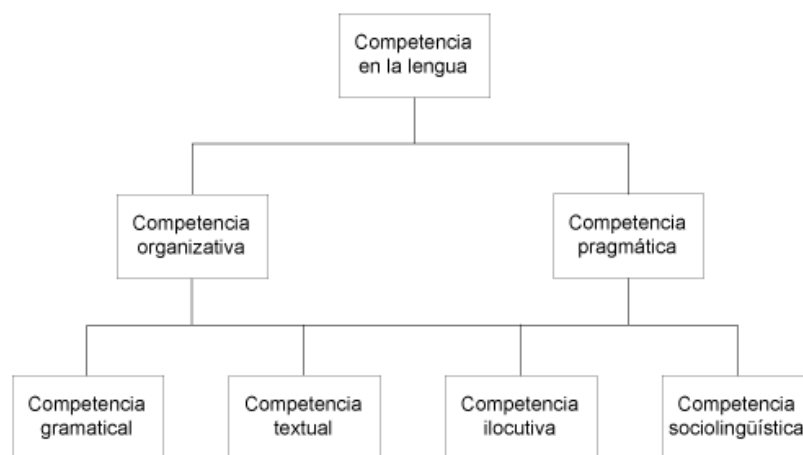


Figura 4. Modelo de Bachman (1990). Extraída de Cenoz (2004:4)

En tercer lugar, el modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995) se compone por cinco competencias: discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica –véase la *figura 4*–. Primeramente, la competencia discursiva se refiere a la elección, disposición y organización en el proceso de elaboración textual, en el que entran en juego elementos tales como la cohesión, la coherencia, la deixis y la estructura conversacional y textual. Además, la competencia lingüística se asemeja en gran medida a los modelos anteriores. Seguidamente, la competencia accional o pragmática apunta hacia la habilidad para comunicar y percibir la intención comunicativa del hablante en los actos de habla y funciones lingüísticas. Asimismo, la competencia sociocultural se

asemeja a la competencia sociolingüística de los anteriores modelos, pero los componentes que la conforman son más completos: contexto social, condicionantes estilísticos y factores culturales y de comunicación no verbal. Por último, en la competencia estratégica, únicamente se focaliza más la atención en las estrategias de interacción.



Figura 5. Modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995). *Extraída de Cenoz (2004:5)*

Además de estos tres modelos principales que dilucidan la competencia comunicativa y, en concreto, la competencia pragmática -con esta u otras denominaciones-, el *MCER* (2002) también dedica un espacio para explicar las así denominadas *competencias pragmáticas* y sus vías de desarrollo y aplicación en el aula de idiomas. Estas competencias pragmáticas generales se concretizan en la discursiva y en la funcional, muy similares a las de los modelos anteriores, pero con la diferencia de que introducen descriptores concretos por niveles. De este modo, para la competencia discursiva se establecen categorías graduales para la flexibilidad ante las circunstancias, el turno de palabra en la interacción, el desarrollo de descripciones y narraciones y la coherencia y cohesión. Asimismo, para la competencia funcional se establecen escalas únicamente para la fluidez oral y la precisión.

En el desarrollo de las competencias pragmáticas, el *MCER* (2002) plantea una pregunta de debate: ¿es necesario trabajar estas competencias en el aula, o es suficiente el conocimiento pragmático de la lengua materna que puede ser aplicado al aprendizaje de otras lenguas? Para aquel que defienda la primera opción, se ofrecen estrategias para desarrollar esta competencia tales como 1) desarrollar un esquema gradual de dificultad con respecto a la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos; 2) producir textos cada vez más complejos mediante la traducción de L1 a L2; 3) plantear tareas con un alcance funcional más abarcador e implementar diferentes modelos de conversación e intercambio verbal; 4) realizar tareas prácticas y despertar la conciencia pragmática –

Kasper (1997) desarrolla este tema, el *awareness raising*, en profundidad– y 5) enseñar y practicar explícitamente las funciones, los modelos conversacionales y la estructura del discurso.

Como ha podido observarse, la competencia pragmática va obteniendo gran relevancia y concreción a medida que avanzan los distintos modelos de la competencia comunicativa. Algunas diferencias estriban en una concepción independiente de la competencia pragmática, aunque relacionada con el resto de las competencias y su localización como una habilidad inserta en la competencia sociolingüística y viceversa, es decir, que la competencia sociolingüística reside en la competencia pragmática. Realmente, la importancia de todo este recorrido reside en localizar el origen y observar el desarrollo de la competencia pragmática, así como conocer su funcionamiento y los elementos que la componen. Para materializar esta competencia de forma detallada, conviene apelar a una división más reciente realizada por Félix-Brasdefer y Cohen (2012), que la dividen en dos subcompetencias: la pragmlingüística y la sociopragmática, que coinciden, en esencia, con las subcompetencias ilocutiva y sociolingüística de Bachman (1990).

Por tanto, la competencia pragmlingüística se refiere a la utilización de las diferentes herramientas lingüísticas con respecto a distintos fines comunicativos y los efectos que estas producen en los diferentes elementos de la comunicación. A su vez, la competencia sociopragmática incide en el entendimiento y la consciencia de diferentes convenciones y normas socioculturales que se encuentran preestablecidas y adscritas a diferentes encuentros comunicativos. Hay que prestar un especial interés a esta competencia, pues es en la que pueden tener lugar malentendidos y choches culturales, así como el establecimiento de ciertos prejuicios y estereotipos hacia una cultura determinada. Con todo, estas dos subcompetencias son indispensables para la enseñanza con un enfoque pragmático en ELE, así como para el diseño y la creación de materiales didácticos.

2.2. Aspectos pragmáticos en la didáctica de ELE

Para demostrar la importancia que tiene la Pragmática en el desarrollo del paradigma comunicativo, es conveniente recurrir a la obra tan influyente *How to do things with words* de Austin (1962), en la que se forja la noción de *actos de habla*, crucial para el desarrollo en la didáctica de lenguas de las *funciones comunicativas*, que después es

continuada por su discípulo Searle (1986). Así pues, con todo este impulso de la Pragmática se produce un cambio de paradigma científico: la Lingüística de la Comunicación.

Orientado a la enseñanza de ELE, se le ha prestado gran importancia a las llamadas disciplinas del código, como la Fonología, la Morfología, la Sintaxis y Lexicología, todas ellas regidas por reglas cuya transgresión supone la presencia de agramaticalidad. No obstante, se acusa una carencia notable en las actividades específicas que trabajan la competencia pragmática, lo que obstaculiza la labor docente pueda centrarse en una vertiente práctica de la Pragmática para establecer objetivos, diseñar actividades, así como evaluar estados y progresos en dicha competencia. La disciplina de la pragmática se basa en principios, que repercuten directamente en la conducta y en la situación comunicativa, pudiendo ser de dos tipos: pragmalingüísticos y sociopragmáticos –que coinciden con las subcompetencias presentadas en el apartado anterior–. De forma concreta, en el primer grupo se materializan principios como el de Cooperación de Grice y, en el segundo grupo, principios como el de Cortesía, impulsado, en sus inicios, por Lakoff, Leech o Brown y Levinson (Gutiérrez 2005).

Para el presente estudio, conviene focalizarse en lo relativo a este último principio de Cortesía, que será examinado en profundidad en el siguiente epígrafe. Así pues, en este punto, conviene centrarse en las transferencias e interferencias pragmáticas que se producen con respecto a estos principios pragmáticos, cuya trasgresión podría suponer inadecuaciones, incoherencias o descortesías. Cada cultura y sociedad establece unos patrones generales en la comunicación con respecto a cuatro aspectos centrales: 1) necesidades básicas, sentimientos, motivos, intenciones y la manera de inferir todo esto a través del comportamiento, 2) grupos sociales y modos de mostrar intimidad o distancia, 3) la dinámica primordial de las relaciones interpersonales y 4) los sistemas verbal y gestual de comunicación y el modo de utilizarlos para salvar conflictos (Escandell 1996).

Por tanto, una transferencia se produce cuando se aplican en cualquier parcela del uso los patrones de la lengua materna del hablante –o de otra aprendida anteriormente– en la lengua que se está aprendiendo. Las interferencias pueden ser positivas o negativas en la medida que faciliten o dificulten el aprendizaje y afectan a todos los niveles de la lengua, desde el fonético, morfológico, sintáctico y semántico, hasta el pragmático. Con respecto a las interferencias de este último plano pragmático, pueden ser 1) pragmalingüísticas cuando se utiliza en una lengua una fórmula o expresión rutinizada – en mayor o menor grado– propia de otra con un significado diferente al de la primera y

2) sociopragmáticas cuando se aplica sobre otra lengua un comportamiento o procedimiento típico de la cultura o sociedad de la que se parte. Amenós *et al.* (2019:105) afirman lo siguiente:

Cuando el hablante traslada las pautas de interacción de su cultura y no actúa de acuerdo con el patrón de conducta esperable en la cultura de la lengua que aprende, se tiende a interpretar su conducta no como un caso de transferencia, sino como un comportamiento voluntario e intencional, que revela antipatía, descortesía hostilidad, agresividad, etc. Las interferencias pragmáticas son también más difíciles de controlar que las de tipo puramente gramatical, ya que los hábitos sociales y culturales están tan profundamente enraizados en la mente que el individuo no es consciente de ellos, y esto hace que le resulte más difícil monitorizar el comportamiento.

Por tanto, es importante prestar atención a estos aspectos en la clase de ELE e incluirlos como contenidos curriculares, pues pueden suponer problemas de índole social y de integración al alumno por un uso inadecuado de las normas que rigen diferentes patrones comunicativos. En este caso, cabe destacar que el *MCER* (2002) dedica dos apartados para esbozar las competencias pragmáticas y el desarrollo de las mismas. Dentro de las competencias pragmáticas, se encuentra la competencia discursiva, centrada en la organización de texto y de las oraciones en función de una serie de condicionantes esbozados y la competencia funcional, en la que se esbozan algunas microfunciones, macrofunciones y los principales esquemas de interacción.

Por su parte, el *PCIC* (2006) incluye una sección de *Tácticas y estrategias pragmáticas* en la que se sistematizan taxonómicamente por niveles un repertorio de recursos lingüísticos, tácticas y estrategias que posibilitan al aprendiente interpretar adecuadamente los enunciados, así como producirlos de forma que se lleve a cabo una interacción satisfactoria y que represente las intenciones concretas que quieren ponerse en juego. Las tres grandes categorías presentes en los tres niveles pertenecen a la construcción e interpretación del discurso, la modalización y la conducta interaccional. La anticortesía se encuentra dentro de la conducta interaccional, pues apunta hacia la relación existente entre el hablante y el oyente, aunque el *PCIC* (2006) no menciona este fenómeno en absoluto.

Un ejemplo del primer tipo podría ser la utilización de la expresión propia de los italianos *Te/os saluto* para la despedida, lo que en la cultura española no podría suponer

una expresión aislada para una despedida como tal, sino un marcador de preparación para que se produzca la despedida. En el segundo caso de transferencia, podríamos encontrar una situación en la que un extranjero pisa a una señora mayor y le dice sonriendo “¡Uy! ¡Eso duele!, con lo que en la cultura española la expectativa esperada ante esta situación sería una disculpa basada en la expresión del sentimiento del hablante por el dolor ocasionado como *¡Lo siento!*, en la petición de perdón por el daño ocasionado como *¡Perdón!* o la expresión de interés por los efectos como *¿Le duele?* (Amenós et al. 2019:106-107). Precisamente, para evitar este tipo de interferencias negativas, será fundamental el conocimiento, la percepción y el manejo por parte del estudiante de ELE de las pautas socioculturales que se deben seguir para actuar adecuadamente en una situación determinada y las estructuras lingüísticas vinculantes que sirven como medio para cumplir dicho propósito.

2.3.Gestión de la imagen en la interacción

Una vez presentado brevemente el origen y la evolución de la Pragmática y algunos de los aspectos pragmáticos más relevantes como las transferencias e interferencias de esta índole es necesario comprender el marco de interacción en el que se propicia la aparición de la *anticortesía* y los elementos que lo conforman.

Antes de nada, conviene contextualizar todo lo que rodea al concepto de *cortesía*, su evolución y trayectoria, así como su encuadre dentro de un marco general llamado *gestión de la imagen*. Una noción teórica central muy arraigada en los estudios de cortesía es la *imagen social* aportada por Goffman (1961, 1967). Este autor concibe la imagen como una representación, aprobada socialmente, que proyecta el propio individuo hacia los demás. El término original en inglés, *face*, apunta de forma literal hacia las distintas caras que mostramos socialmente, intentando proteger la nuestra propia y salvaguardar la de los demás para evitar conflictos.

Goffman (1961, 1967) también acuñó un concepto clave: la *actividad de la imagen* (*face-work*), que se refiere a todos aquellos comportamientos comunicativos que tienen lugar en la interacción y que tienen un efecto social determinado. Posteriormente, Brown y Levinson (1987) toman como punto de partida el concepto de *face* para su teoría de la cortesía definiéndola como una de las estrategias de las que dispone el hablante en la interacción.

En palabras de Bravo (2004), la teoría de Brown y Levinson (1987) “constituye el mayor logro conceptual en cuanto a una teoría de la cortesía”. Los investigadores establecen dos categorías un tanto abstractas que todo interlocutor posee: la *imagen positiva*, con la que el individuo desea ser reconocido y apreciado socialmente y la *imagen negativa*, mediante la que el interlocutor pretende no sentirse restringido ni limitado en sus actos comunicativos. El concepto de cortesía de Brown y Levinson (1987) parte de la premisa de que en la interacción los interlocutores no siempre contribuyen a la eficacia comunicativa, lo cual se traduce en que la imagen del interlocutor se encuentra potencialmente amenazada en todo momento. Por ello, es necesario que continuamente se repare y se cuide la imagen del interlocutor —no la propia imagen del emisor— para subsanar este tipo de deficiencias en las relaciones.

Como bien es sabido, esta teoría recibe numerosas críticas, debido, principalmente a su carácter excesivamente centrado en la tensión de amenazada a la imagen, es decir, una concepción en la que las acciones siempre resultan potencialmente amenazantes para el interlocutor, por lo que existe una continua cortesía reparadora para solventar estos conflictos. Por tanto, estos autores descartan que los actos de cortesía puedan tener una función diferente a la mitigación de las amenazas en las que puede verse afectado el interlocutor (Carrasco 1999). Esto se debe, en parte, a la focalización del estudio en la sociedad de los autores, precisamente caracterizada por esta abundancia de cortesía mitigadora, punto por el que fue criticada la teoría, por su índole etnocéntrica, lo cual quiere decir que estas categorías son aplicables únicamente sobre las culturas europeas (Haverkate 2004).

A partir de este punto, se empieza a crear una fuerte conciencia acerca de la influencia que ocasionan los factores socioculturales hacia la cortesía y la imagen. Todo esto deriva en una gran polémica que se sitúa entre la universalidad y la relatividad de la cortesía y toda una serie de teorías de corte sociocultural que tratan de explicar la actividad comunicativa que tiene lugar en la interacción. Con esto, se va fraguando la *Pragmática Sociocultural*, que se ocupa de estudiar los usos de un determinado enunciado en relación con el contexto sociocultural y sus condicionantes sociales (Bravo 2009).

Bravo (2004) establece dos subcategorías abarcadoras que conforman los comportamientos y la imagen del individuo y que se superponen: la *autonomía* y la *afiliación*, dos etiquetas vacías que aluden a las necesidades humanas del individuo y del grupo y que se cumplimentan con valores y significados sociales, lo que Bastardas (2004) denomina *sociosignificaciones*. La *autonomía* consiste en la necesidad de diferenciarse

del grupo y adquirir un espacio propio dentro del mismo, mientras que la *afiliación* es la tendencia a resaltar las cualidades que unen la persona con un grupo.

Dentro de la concepción de la imagen propuesta por Bravo (2004), autores como Briz (2004) ofrece una explicación de la cortesía vista desde un sesgo pragmalingüístico, que puede ser cortesía verbal codificada e interpretada. La cortesía codificada, en el caso de la *anticortesía*, se refiere a la emisión de formas lingüísticas asociadas convencionalmente a un efecto descortés, por lo que se prevee que una determinada forma lingüística ocasione un efecto concreto en la interacción. No obstante, no necesariamente esta forma será interpretada en función de su efecto convencional esperado, sino que puede ser interpretada por los interlocutores de una forma no esperada y contraria a las intenciones del hablante, lo que supondría la cortesía interpretada.

Desde una visión más centrada en el plano sociopragmático, Albelda y Briz (2010b) describen una cortesía mitigadora, que se identifica con el riesgo posible de amenazas que deben repararse y evitarse. Esta incluye tanto la cortesía positiva y negativa de Brown y Levinson y se asocia de forma más frecuente con estrategias de atenuación lingüística. En cambio, la cortesía valorizante se ejecuta por motivos positivos y busca crear o potenciar los lazos sociales con los interlocutores en la interacción, sin necesidad de que existe una posible amenaza, en la que se utilizan estrategias principalmente de intensificación.

Hernández Flores (2013) afirma que la imagen tiene un carácter fluctuante en la interacción y se actualiza según avanza la situación comunicativa, por lo que difiere de la visión estática de Goffman (1967) referida a prácticas habituales y estandarizadas. Asimismo, desarrolla una visión detallada de la actividad de la imagen, tomando los parámetros de la direccionalidad y la modalidad del efecto causado en la interacción para determinar ante qué tipo de la actividad de la imagen nos encontramos. Con respecto a la direccionalidad, hay que tener en cuenta que la actividad de la imagen únicamente puede surgir en contextos dialógicos, pues nuestra imagen se encuentra unida de manera diádica en el marco relacional de la interacción, concebido como un continuo social en el que se produce una actividad comunicativa que tiene unos efectos sociales determinados –veáse la *Figura 6*–. En otras palabras, la imagen social de cada hablante cobra verdadera dimensión cuando se pone en juego en una interacción encuadrada dentro del mismo espacio o continuo social. Precisamente, el efecto social de una determinada actividad comunicativa que recae sobre los participantes –incluso la del propio hablante– depende

del continuo social, del contexto y del avance del marco de interacción (Hernández Flores 2013:183).

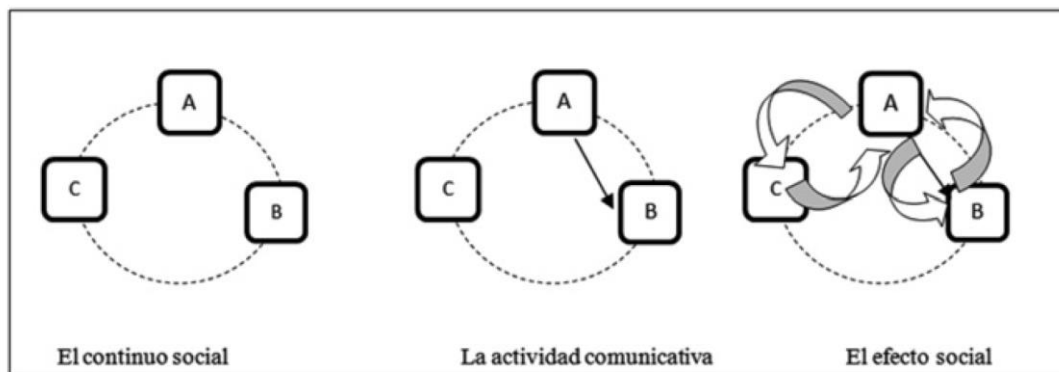


Figura 6. Actividad de la imagen en la interacción. *Extraída de Hernández Flores (2013:184)*

Hay distintos tipos de actividad de la imagen en función del grado y el modo del efecto social que se produce sobre las imágenes de los interlocutores: *cortesía*, *descortesía* y *autoimagen*. En la cortesía, se produce una bidireccionalidad positiva en la que la imagen de los participantes se ve beneficiada, tanto la del emisor como la del destinatario, bien por protección, bien por reparación, entre otras. Es difícilmente medible conocer con exactitud cuál de las dos imágenes se ha visto igual, más o menos afectada, pero el hecho relevante es el equilibrio, armonía y orden social que se crea en la interacción, a la par que el fortalecimiento y/o confirmación de la relación social entre los participantes (Hernández Flores 2013:184-185).

Sin embargo, en la actividad de la imagen descortés, se produce un efecto negativo bidireccional, no solo para la imagen del destinatario, sino posiblemente para la propia del emisor –debido a su propio comportamiento que provoca reacciones de rechazo y desprecio–, aunque no existe un equilibrio negativo necesariamente, pues en esta actividad de la imagen no se busca la armonía conversacional. Por último, existe una actividad de la autoimagen que el hablante produce en su propio beneficio para realzar, proteger o confirmar su propia imagen. En este caso, tampoco existe un equilibrio entre las imágenes, sino que la imagen propia es la que mayor peso adquiere, quedando con un efecto neutro la imagen del interlocutor.

En las interacciones polilógicas –de más de dos personas–, la actividad de la imagen se complica, pues, a pesar de que un acto comunicativo se dirija a un hablante en concreto, las imágenes de todas las personas se verán afectadas de una u otra forma, esto es, se crea un efecto multidireccional. Esto conlleva que la imagen de los hablantes se

encuentre en constante potencialidad de recibir un efecto social determinado, que viene condicionado o bien por el rol de los participantes, la pertenencia a un grupo, aspectos previos sujetos al contexto o bien por la misma actualización en el desarrollo interactivo. (Hernández Flores 2013:186-187).

Una vez visto el plano de la direccionalidad, en el que los hablantes reciben diferentes efectos sobre sus respectivas imágenes, en el plano de la modalidad se describirá cómo son estos efectos. La modalidad de la actividad de la imagen puede ser positiva, negativa o neutra, como se ha observado con anterioridad, pero necesariamente todo comportamiento en la interacción tiene un impacto determinado sobre la imagen. Por ejemplo, como ya se ha comentado anteriormente, en la cortesía se obtiene un efecto positivo de la imagen, tanto por protección como por reforzamiento; en la descortesía se produce un efecto negativo para los interactuantes y en la actividad de autoimagen se obtiene un efecto beneficioso para la imagen del propio emisor que él mismo se realza, se protege o se repara de posibles *ataques* por parte del interlocutor.

Además, los efectos de la imagen son la consecuencia de la utilización de una serie de patrones y estrategias comunicativas que se encuadran dentro de una comunidad de habla concreta. Es necesario aclarar que no existe una correlación entre la utilización de estas estrategias y el efecto social que producen, pues existen casos en los que se utilizan estrategias aparentemente corteses como la adulación o la ironía, pero que tienen un impacto descortés y negativo hacia el destinatario.

También, puede suceder exactamente lo contrario: el empleo de recursos y estrategias lingüísticas aparentemente descorteses, pero que tienen una intención y efecto cortés que fomenta los lazos interpersonales, es decir, la llamada *anticortesía*, *descortesía fingida* o pseudocortesía (Zimmermann, 2003 y 2005, Briz 2003, Bernal 2005 y 2008 y Culpeper 1996 y 2010). Como indica Briz (2004) para explicar el funcionamiento de la cortesía, hay que diferenciar dos planos: el de codificación –lingüístico– y el social, en el que se produce la interpretación y, por ende, el efecto social, lo que explica que pueda producirse la *anticortesía*.

En conclusión, es necesario separar las estrategias comunicativas de imagen con la modalidad del efecto social producido, pues no existe una correlación lineal entre estos dos parámetros. Entran en juego factores interaccionales y factores contextuales, que hacen que el efecto social fluctúe entre interactuantes, situaciones comunicativas y comunidades culturales (Hernández Flores 2013:191).

2.4. Anticortesía

La *anticortesía* es un efecto social que puede explicarse a partir de los parámetros de Briz (2004) sobre el plano codificado y el plano interpretado. Pues bien, este fenómeno presenta un efecto convencionalizado descortés desde el plano codificado, pero, en ciertos contextos y situaciones comunicativas concretas –de cercanía y familiaridad entre los interlocutores–, el plano interpretado se encuentra lejos de un efecto de *anticortesía*, sino que más bien supone un efecto muy positivo para la relación entre los interlocutores. Por ejemplo, la palabra *cabrón* lleva asociada convencionalmente un efecto de *anticortesía*, por lo que se esperaría con su utilización un efecto negativo en la interacción. No obstante, entre un grupo de amigos jóvenes con una relación cercana es posible que utilicen esta palabra como un acto normalizado y con un efecto interpretado cortés, de confianza y cariño.

En particular, este tipo de estrategias de *anticortesía* es asociada por los autores como signo principal de identidad de jóvenes, sobre todo masculinos –aunque no hay que caer en un carácter sociocentrista–. Por ejemplo, Zimmermann (2003) parte de la obra de Labov *Rules of ritual insult* (1972) para sacar sus propias conclusiones a través de un estudio comparativo entre conversaciones de jóvenes uruguayos, mexicanos y españoles. Considera la *anticortesía* como una cuestión lúdica, pero que tiene un componente más profundo de identidad. Los hablantes pueden utilizar tres tipos de estrategias para la consecución de la identidad: orientadas hacia el hablante, hacia el interlocutor y hacia el hablante y los alocutores, es decir, hacia un determinado grupo social.

En los grupos examinados se fragua un universo específico de valores que hacen interpretar la situación de un modo anticortés y no descortés, como podría esperarse. Además, estas estrategias se producen en un contexto de confianza y cercanía y los integrantes de las conversaciones siguen las siguientes máximas: 1) somos diferentes de los adultos, 2) somos “verdaderos hombres” o machos, por lo que “actuamos exagerando los rasgos susceptibles del mundo masculino y en contra de los valores femeninos y de todo lo que parece afeminado”, somos diferentes de los niños y conocemos las prácticas sexuales y somos héroes y más listos que nuestros adversarios. Por tanto, crean una identidad aparentemente incoherente y contradictoria, pero que adquiere su sentido como fenómeno psicosocial que es la identidad, que además es “algo cultural e históricamente creado o construido, por ella dependiente de la cultura y colado en conceptos de la lengua” Zimmermann (2003).

Bernal (2008) apunta a que los actos anticortesés han sido observados también en adultos y hablantes de sexo femenino, así que lo que tienen en común es la relación de amistad que llevan a cabo los participantes en la interacción. En otras palabras, la anticortesía es una estrategia conversacional no polarizada por los parámetros del condicionante sexo y generación, utilizada para manifestar afiliación y cercanía, creando un contexto hermético en el que “todo está permitido”.

Con relación a la *anticortesía*, Briz (2003) expresa la importancia de la inmediatez comunicativa y la relación de igualdad social y funcional de menor poder y mayor solidaridad que neutraliza los efectos de una posible descortesía. Asimismo, la relación vivencial de proximidad entre los interlocutores, el marco de interacción cotidiano, la temática compartida y habitual y el fin interpersonal son también factores determinantes para esta estrategia. Desde el sistema de comunicación no verbal Camargo, y Méndez (2013) estudian los actos silenciosos como un fenómeno de anticortesía y apuntan hacia los mismos patrones que Briz (2003), puntualizando que el silencio anticortés debe interpretarse en función de la duración y el coste-beneficio que produce. Por todo ello, si esta estrategia de *anticortesía* se considera frecuente en la interacción es indispensable contemplarla dentro de la competencia comunicativa y pragmática del estudiante de ELE, mediante actividades que le permitan detectar y desarrollar este tipo de estrategias. Si volvemos al ejemplo del inicio de la palabra *cabrón*, deberíamos preguntarnos cuántas veces puede producirse su utilización con un efecto anticortés entre jóvenes, tanto para los saludos –¿Qué tal, *cabrón*? – como para otro tipo de actos muy variados en la interacción.

Una vez desgranado el fenómeno de la anticortesía, conviene centrarse en la aplicación de la Lingüística de corpus al aula de ELE, dado que en este trabajo se realizarán búsquedas en dos corpus distintos para su utilización en el diseño y creación de materiales para trabajar la *anticortesía*. De esta manera, el aprendiente podrá observar en situaciones reales cómo utilizan los hablantes distintas formas lingüísticas y el efecto que estas producen.

2.5. Aplicación de la Lingüística de corpus al aula de ELE

Sinclair (2004) define el *corpus* como “una colección de piezas de una lengua que se seleccionan y ordenan según criterios lingüísticos explícitos para ser utilizados como una muestra de esa lengua”. La falta de medios para la investigación lingüística, en primera instancia, se ha ido solventando a medida que la lingüística de corpus se ha ido desarrollando, perfeccionando e incorporando, en lo que en este caso nos concierne, al mundo hispano, hasta tal punto que, como afirma Guillermo Rojo (2008:28)¹, existen, en la actualidad, multiplicidad de bancos electrónicos de datos en español –diseñados por grupos privados o entidades públicas– que proporcionan los recursos necesarios para el conocimiento del español en todos sus planos. Asimismo, estos bancos electrónicos tienen un potencial de explotación didáctica muy amplia para la enseñanza de ELE. Pitkowski y Vásquez (2009:34) expresan que reflejan el contexto real de uso de la lengua, con gran variedad de planos de esta y que “por medio de los corpus, podemos enseñar la lengua a través de ejemplos reales de uso, porque esta excelente herramienta informática nos brinda el contexto cultural y situacional de los términos”. Algunas ideas de aplicación didáctica de los corpus son extraer frecuencias de palabras para comprobar usos reales, consultar el empleo de ciertas expresiones idiomáticas en diferentes países, comparar el uso de un vocablo entre lo oral y el escrito, registrar la combinación de palabras o indagar los rasgos contextuales que acompañan a una palabra o expresión, entre otras muchas posibilidades de utilización en el aula.

No obstante, tal y como indica Albelda (2011:91-92) el empleo de los corpus como recurso didáctico en ELE se ve sometido a una reducida productividad en la creación de aplicaciones didácticas, a una barrera por parte de los propios profesores de ELE por utilizar los corpus en sus clases y a una retahíla de dificultades que sirven, en cierta medida, como pretexto para eludir su uso y explotación en las aulas. Algunas de las dificultades más recurrentes a este respecto son 1) la utilización de fragmentos discursivos extensos y complejos para niveles bajos, 2) excesiva autenticidad de la lengua oral espontánea para niveles medios y altos, 3) carencia de medios materiales como los

¹ Para obtener una visión exhaustiva sobre el origen y el desarrollo de la lingüística de corpus en el ámbito hispánico, las innovaciones existentes y el papel fundamental que ocupa en la actualidad, se recomienda consultar el resto del artículo.

ordenadores y 4) la posible disparidad de contenidos de un fragmento por producirse de forma no planificada propia de la conversación coloquial oral.

Todas estas “dificultades” pueden resolverse fácilmente, pues 1) en niveles iniciales la dificultad varía en el planteamiento y el requerimiento de la actividad, así como el uso y modo en el que se emplee el corpus, 2) en niveles intermedios y altos, esta aparente “complejidad” no es otra que el uso real de la lengua misma en un contexto espontáneo, al que tarde o temprano tendrá que enfrentarse el aprendiente, 3) existen otros medios impresos con los que trabajar con corpus, la necesidad *ad hoc* solo puede existir en corpus de búsqueda por coordenadas y 4) existen fragmentos de corpus homogéneos y sistemáticos en los usos y las estructuras empleadas, a la par que muchos corpus clasifican los fragmentos por contenidos y temas (Albelda 2011:92-93).

Para la misma autora (Albelda 2011), los corpus sirven tanto como una herramienta de investigación para conocer el estado actual de la lengua para poder mejorar la didáctica y el diseño de materiales, así como para su utilización en el material didáctico en sí mismo, es decir, son instrumento, pero también son materia. Esta autora pone de manifiesto multitud de ventajas que la utilización de los corpus supone en la clase de ELE, debido a que la lengua de estos está contextualizada, luego los estudiantes podrán mejorar tres grandes ámbitos: la adecuación a la situación comunicativa, la gestión de la interacción y la prosodia, cuyos beneficios quedan detallados en la *Tabla 7*. La concreción de todas estas ventajas de los corpus reflejadas en la creación de materiales puede observarse en Albelda y Fernández (2006), pues estos autores ofrecen modelos de actividades –con explicaciones detalladas de su dinámica que pueden servir de gran ayuda a los docentes– clasificadas según los niveles lingüísticos y de carácter discursivo e interaccional.

Adecuación a la situación comunicativa	Gestión de la interacción en el discurso oral	Prosodia
1) Desarrollo de la competencia pragmática y estudio de la lengua en su contexto de producción.	1)Acercamiento a la realidad conversacional, en su contexto natural no adaptado.	1)Acercamiento a la lengua hablada natural y al trabajo de la prosodia.
2)Advertencia implícita de los parámetros situacionales que permiten adaptar un registro formal o coloquial.	2)Observación y reflexión sobre la participación espontánea que supone la planificación de la lengua sobre la marcha.	2)Escucha, interiorización y aprendizaje de rasgos prosódicos de L2 (patrones melódicos, ritmo, acento, pronunciación de fonemas, etc.)
3)Asociación automática de los mecanismos lingüísticos con el registro del que son propios.	3)Interpretación adecuada de los propósitos de los interlocutores gracias a la observación de la interacción (de la que se pueden estudiar otros muchos aspectos).	3)Entonación como muleta para la comprensión y como marca sintáctica, organizadora del discurso y garante de su gramaticalidad.
4)Deducción de las funciones comunicativas de los actos de habla.		4)Recepción de muestras lingüísticas orales de distintos hablantes nativos y en distintas circunstancias paralingüísticas.
5)Inferencias de los sentidos interpretados, no solo codificados.		5)Inmersión en la fonética sintáctica de la lengua
6)Recuperación del valor específico de los elementos discursivos dependientes del contexto.		6)Apoyo de la audición con los signos de transcripción que proporciona la versión gráfica del audio.
7)Observación y aprendizaje de distintos valores y comportamientos culturales.		7)Trabajo de la comprensión global de los textos
8)Apreciación y aprendizaje de la gestión de la imagen social y cómo ser cortés o descortés en el plano verbal de cada lengua		8)Relajación en el aprendizaje, pues en las muestras presentadas se observa falta de planificación en el discurso, reformulaciones o anacolutos.

Tabla 7. Resumen de ventajas de la utilización de corpus en ELE de Albelda (2011).

3. METODOLOGÍA

En el presente trabajo se han llevado a cabo dos procedimientos metodológicos diferenciados. En primer lugar, se ha realizado una búsqueda del efecto social de la *anticortesía* en los corpus MEsA y Val.Es.Co para obtener muestras reales de lengua – tanto en el plano escrito como en el oral por la diferente caracterización de ambos corpus– que después serán utilizadas en el diseño y la creación de las actividades. En segundo lugar, se procede a la explicación de la metodología de la creación de las actividades en las que se trabaja la *anticortesía*.

3.1.Descripción de los corpus empleados

Se han escogido concretamente los corpus MEsA y Val. Es. Co. ya que presentan material real, tanto en el plano escrito como en el oral, respectivamente. Además, en estos corpus hay muchas conversaciones entre jóvenes, en contextos de confianza y con los parámetros situacionales de cercanía, lo que propicia que sea el caldo de cultivo propenso para la aparición de la *anticortesía*.

3.1.1. Corpus MEsA

El corpus MEsA (*Macrosintaxis del Español Actual*) es un proyecto desarrollado por la Universidad de Sevilla que puede consultarse en línea a través de la página web del grupo de investigación APL (*Argumentación y persuasión en Lingüística*), dirigido por Catalina Fuentes Rodríguez. Este corpus se dirige hacia el estudio del enunciado, concebido como la unidad principal de la sintaxis discursiva. Los textos compilados en el mismo provienen de medios de expresión en internet forjados eminentemente en el plano escrito, canal predominante en los medios de expresión virtuales. Existen diferentes tipologías de materiales pertenecientes a blogs digitales, foros, páginas web, Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter y Youtube –que quedan resumidos en la *Figura 7. Tabla resumen de Fuentes. Corpus MEsA*–, por lo que los contextos comunicativos de interacción son muy variados.

Además, cabe destacar que, en el contexto actual del siglo XXI, la interacción mediada por el plano digital constituye un punto principal de la comunicación cotidiana y es cada vez más necesario acudir a este medio para conocer el funcionamiento actual de la lengua, sobre todo en su registro coloquial, pues es una de las características principales de la lengua en la red. Como señalan Mancera Rueda y Pano Alamán (2013:7), este tipo de mensajes se encuentran muy próximos a las características de la oralidad, pues se debe comprender el par oralidad-escritura como un *continuum* en el que no solo ha de tenerse en cuenta la modalidad del componente gráfico y fónico, sino que también debe aparecer en la ecuación la concepción gradual que oscila entre inmediatez y la distancia comunicativa, que no deben corresponderse de forma necesaria con lo hablado y lo escrito respectivamente (Abascal 2002:37-38).

Cada una de las plataformas de Internet se puede consultar en documentos *pdf* diferenciados, presentados por una ficha técnica –sirva como ejemplo la *Figura 8*– en la que se incluye 1) los datos de recopilación con la tipología del documento, el material compilado, las fechas en las que se inscribe el material recogido, los criterios de distribución y ordenación que siguen los documentos; 2) los temas tratados; 3) las características de la comunicación con los emisores, el ámbito comunicativo, los rasgos lingüísticos generales, otros posibles códigos empleados, así como los elementos tipográficos y 4) otros factores que caractericen a los textos y no hayan sido nombrados con anterioridad.

FICHA TÉCNICA
Conversaciones de WhatsApp

1. Datos de la recopilación:

- 1.1. Tipo(s) de documento:** aplicación de mensajería instantánea. Se recopilan chats privados de grupos o entre dos personas.
- 1.2. Material compilado:** texto escrito, descripciones de elementos no textuales y emoticonos.
- 1.3. Fechas:** desde abril de 2015 hasta julio de 2017.
- 1.4. Distribución:** el material se reúne en torno a la conversación a la que pertenezca y las intervenciones se ordenan por estricto criterio cronológico, dado por el historial.
- 1.5. Recopiladores / Transcripores:** Víctor Pérez Béjar, Laura Ángeles Sánchez, Anabel Alfaro, Rocío Martínez Barcelona, Irene Mateo Nieto.

2. Temas tratados: amistad, trabajo, planes, humor, amor, anécdotas, sexo.

3. Características de la comunicación:

- 3.1. Emisores:** Usuarios anónimos.
- 3.2. Ámbito comunicativo:** las interacciones recopiladas son chats privados entre usuarios que se conocen en el mundo físico. En los chats de grupos puede haber menciones a un interlocutor específico.
- 3.3. Rasgos lingüísticos:**
El registro es muy coloquial.
Como tendencia general, no se respeta la ortografía normativa.
Uso de hipervínculos.
- 3.4. Otros códigos implicados:**
Texto escrito, imágenes, imágenes GIF, mensajes de voz, vídeos, emoticonos y ubicaciones (multimodalidad).
- 3.5. Elementos tipográficos:** negrita, cursiva, mayúscula.

4. Otros factores:

Figura 8. Ejemplo de ficha técnica del corpus MEsA

3.1.2. Corpus Val.Es.Co.

El grupo de investigación Val.Es.Co. (*Valencia Español Coloquial*) –cuyo director es Antonio Briz– creo el corpus Val.Es.Co., con el objetivo de estudiar el español coloquial con material real coloquial. Se debe concebir el *español coloquial* como un “registro, nivel de habla, un uso determinado por la situación, por las circunstancias de la comunicación” (Briz 1996:29). Sus rasgos definitorios son: 1) ausencia de polarización diastrática hacia una clase social determinada, sino que caracteriza las relaciones de todos los hablantes –es el único registro que dominan los hablantes de nivel sociocultural bajo, pero no exclusivo–; 2) falta de uniformidad y presencia de variación diatópica y sociolectal; 3) sistema de expresión que representa el modo pragmático de la comunicación humana; 4) es oral –aunque con posible manifestación en el plano escrito–, con rasgos de cotidianidad, informalidad y espontaneidad y 5) la conversación es el

género textual en que se manifiesta con mayor presencia esta modalidad lingüística (Briz 1996:29)

Este corpus está compuesto por más de trescientas cuarenta y una horas de grabación, de las que se puede acceder a la transcripción de 29 de ellas, que poseen un sistema de transcripción propio adoptado por muchas investigaciones posteriores. El material de audio fue obtenido mediante grabación ordinaria en lugares familiares para los participantes, con preferencia por la grabación oculta para propiciar un mayor grado de espontaneidad y del componente coloquial. Además, el número mínimo de interactuantes es de dos –pues una interacción comunicativa solo se produce con dos personas– y un máximo de cuatro. Todas estas conversaciones fueron recopiladas en los años 90, lo cual supone un punto de diferenciación diacrónica con respecto al corpus MEsA, compuesto por datos más actuales. No obstante, para el estudio de la *anticortesía* este parámetro no es especialmente decisivo, pues la única consecuencia de la diacronía podría verse reflejada en los exponentes lingüísticos que desencadenan la *anticortesía* en las conversaciones, que han podido verse disminuidos en su frecuencia y su uso por motivos de la variación en el léxico transgeneracional.

Fuente	Tipología	Fecha	Orden de publicaciones	Orden de comentarios	Nº pág. pdf
Blogs	Personales, profesionales y corporativos	2010- actualidad	Según fuente	Original: cronológico	866
Foros	Generales y corporativos	2007- actualidad	Según fuente	Original: cronológico	743
Páginas Web	Corporativos (noticias, reseñas, textos divulgativos)	2012-actualidad	Según fuente	Original	749
WhatsApp	Conversaciones privadas entre 2 personas o grupos	2015- actualidad	Según conversación	Cronológico	997
Facebook	Publicaciones de páginas públicas	2012- actualidad	Según fuente	Original: relevancia, cronológico e hilos de conversación	780
Instagram	Cuentas abiertas	2015- actualidad	Según publicación	Criterio cronológico	1297
Twitter	Personajes públicos y entidades	2015- actualidad	Según hilo conversacional	Original: cronológico	1021
YouTube	Canales públicos	2013-actualidad	Según canal original	Original: relevancia, cronológico e hilos conversacionales	877

Figura 7. Tabla resumen de Fuentes. Corpus MEsA

3.2.Procedimiento de búsqueda y selección de muestras de lengua de corpus

En ambos corpus, se ha llevado a cabo el mismo procedimiento para la búsqueda y selección de las muestras de lengua en las que aparecen la *anticortesía*. La *anticortesía* es descrita por Zimmermann (2003) como un fenómeno psicosocial, un efecto que se codifica lingüísticamente como descortés, pero que, realidad, se interpreta de la manera contraria, pues genera identidad y unión entre los miembros de un grupo caracterizado por un alto grado de familiaridad y cercanía.

La dificultad principal de las búsquedas en los corpus es que la materialización de la *anticortesía* en los recursos lingüísticos es muy variada y no se encuentra definida ni medida en parámetros concretos. Esta carencia en el establecimiento de los recursos lingüísticos que pueden generar *anticortesía* ha precisado la realización de búsquedas manuales en los corpus para encontrar el efecto social *anticortés*. Por ello, se ha percibido la necesidad de realizar estudios de la *anticortesía* desde el plano teórico para conocer de forma más certera el funcionamiento de la misma y los recursos lingüísticos más frecuentes que propician su aparición. Además, en la búsqueda de la *anticortesía* se ha tenido que analizar fragmentos amplios para identificar el efecto social de las formas candidatas a anticortesés, sumado a la relación existe entre los interlocutores. Por ejemplo, cuando un interlocutor profiere un acto potencialmente anticortés como la palabra *gilipollas*, no se puede determinar y corroborar este efecto de *anticortesía* hasta que observemos cómo interpreta y responde el interlocutor al que va dirigido este acto.

3.3.Metodología para el diseño de las actividades

Como ya se ha incidido en el epígrafe 3.4., trabajar a partir de corpus supone numerosas ventajas, aunque la principal es la contextualización de las muestras extraídas de los mismos, que conlleva la mejora de tres grandes ámbitos en los aprendientes: la adecuación a la situación comunicativa, la gestión de la interacción y la prosodia (Albelda 2011). Precisamente, las actividades propuestas parten de muestras extraídas de los corpus MEsA y Val.Es.Co., cuya caracterización es idónea para la aparición de la *anticortesía*.

La propuesta didáctica se encuadra dentro un enfoque comunicativo, con material real, tanto oral como escrito, extraído de los corpus previamente señalados. Se pretende

trabajar la categoría pragmática concreta de la *anticortesía* a través de actividades eminentemente prácticas, orientadas a la acción. Todo ello se sustenta, principalmente, con la concepción teórica de Zimmermann (2003) que considera la *anticortesía* como un fenómeno psicosocial que se fragua en contextos en los que está presente un alto grado de cercanía y confianza y que tiene una sociosignificación de identidad propia, unión al grupo y diferenciación. Debido a que la *anticortesía* es un fenómeno muy recurrente en la interacción debe trabajarse en un plano de concienciación y manejo del mismo para el desarrollo adecuado por parte del alumno de ELE de la competencia pragmática, y, por tanto, comunicativa.

Con este fin, se han creado tres secuencias didácticas, dos de ellas destinadas al nivel C1 y la restante al nivel C2. En este caso, no hay ningún parámetro establecido por el PCIC o el MCER, debido a la falta caracterización teórica ya señalada con anterioridad. No obstante, la *anticortesía* podría trabajarse en todos los niveles de forma progresiva, incluidos los más bajos, pues una familiarización con el fenómeno por parte del aprendiente desde los niveles iniciales de aprendizaje evita la creación de malentendidos e interferencias negativas interculturales. Estas secuencias son independientes y pueden utilizarse de forma interpolada en momentos puntuales en los que el docente considere que encaja mejor con respecto el resto de su programa.

Cada secuencia didáctica viene acompañada de una ficha técnica en la que se especifica el nivel de lengua al que va destinada, objetivos, destrezas trabajadas, destinatarios, dinámica, duración y desarrollo explicativo de la actividad. Las secuencias se componen de cuatro a cinco actividades de distinta índole. En primer lugar, se encuentran los ejercicios de contextualización, en los que se presenta al estudiante el fenómeno que trabajará en el resto de la secuencia. Después, se procede a actividades graduales, que van desde la percepción a la producción del fenómeno de la *anticortesía*. Por último, se introduce una autoevaluación para que el estudiante pueda valorar su aprendizaje de la *anticortesía* y su utilidad para su uso de la lengua, de manera que se produce un aprendizaje reflexivo, a la vez que el profesor puede comprender el impacto de la secuencia para el aprendiente.

4. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DE LA ANTICORTESÍA

Secuencia didáctica 1	
AUTOR:	
Agustí Mercadé San Frutos	
NIVEL	
C1	
OBJETIVOS	
- Reflexionar sobre los contextos de aparición de la <i>anticortesía</i>. - Conocer algunos recursos lingüísticos que pueden desencadenar la <i>anticortesía</i>. - Diferenciar entre comportamientos interpretados como descortesés y anticortesés.	
DESTREZAS	
✓ Expresión escrita ✓ Comprensión lectora ✓ Comprensión auditiva ✓ Expresión oral e interacción comunicativa	
DESTINATARIOS	
Esta actividad está dirigida a un grupo de erasmus formado por 10 alumnos de varias nacionalidades.	
DINÁMICA	
La actividad intercala el trabajo individual y grupal.	
MATERIALES Y RECURSOS	
- Material proporcionado por el profesor - Enlace al audio	
DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
1,5 HORAS	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
EJERCICIO 1	PROCESO
<i>Contextualización</i>	Se hace reflexionar al estudiante sobre el contexto en el que tendrá lugar la conversación que escuchará después. Escuchará el inicio de la conversación, solo con atención a la realización de hipótesis sobre el contexto. De esta manera, se prepara la concienciación sobre los contextos determinados en los que aparece la <i>anticortesía</i> .
EJERCICIO 2	PROCESO
<i>Comprensión de la conversación</i>	En este ejercicio, primero el estudiante escuchará un fragmento de conversación en el que se produce la <i>anticortesía</i> . Después, se le proporciona la transcripción y se realiza una comprobación de comprensión de la conversación. Después, se les hace reflexionar sobre las expresiones que tienen un efecto <i>anticortés</i> , de manera que establecen hipótesis previas antes de la explicación.
EJERCICIO 3	PROCESO
<i>Explicación</i>	Se explica brevemente la <i>anticortesía</i> , se pregunta al estudiante sobre el caso de su cultura y se le pide, junto con su compañero, que busque un contexto concreto

	en el que las expresiones de <i>anticortesía</i> señaladas se interpreten como descortesías. A continuación, realizan un diálogo que interpretan ante el grupo clase.
EJERCICIO 4	PROCESO
<i>Afianzamiento y desarrollo</i>	Se le pide al estudiante que se escriba por Whatsapp con varios compañeros aplicando las estrategias anticortesías. De esta manera, se afianza todo lo trabajado en la secuencia con anterioridad.
EJERCICIO 5	PROCESO
<i>Autoevaluación</i>	El estudiante realiza una valoración sobre lo aprendido y reflexiona sobre su utilización en ciertos contextos en español.

1. A continuación, vas a escuchar el inicio de una conversación entre Jorge y Job. Trata de deducir en qué lugar podría estar sucediendo la conversación, qué relación tienen estas dos personas y si se trata de una conversación coloquial o no. Justifica tu respuesta y coméntala con tu compañero.



2. Ahora que ya conoces un poco mejor a estos dos chicos, escucharás una conversación entre Jorge y Job en la que hablan sobre sus historias en *Discópolis* y Azúcar. ¿De qué lugares se tratan?

A) Lee la transcripción del texto y anota las palabras, expresiones, o momentos de la conversación que no comprendas. Coméntalo con tu compañero e intentad interpretar el significado por el contexto.

Azúcar y Discópolis

Jorge: ah lo que pasa es que en Azúccarr→ siempre que vamos es lo mismo// ¿por qué?///(6,6s) llegas↑ pam pam pam↑

Job: no llega la tía que te gusta↑///(3s) pam pam pam↑ empiezas a dar ((unas)) cuatro vueltas por la discoteca toda al tarde↑///(2,2s) buscando chica desesperadaMENTE↑///(12,9s) pero tú la que te liaste en Discópolis→ sí que fue eso demasiado Jorge///(3s) ¡mira!↑///(1,4s) ¡que estar tirado en el suelo de la discoteca→!///(2,1s) ¡qué vulgar!

Jorge: sí ¡ja!///(1,9s) ¡no veas tú! pero yo acabé encima

Job: pues la tuya aún→ pero la que me pidió un cigarro a mí ↑/ ¡OSTRAS!///(3,7s) pero ¿qué te dijo→ si la ibas a volver a ver?

Jorge: le dije que solo tenía media hora// de mi tiempo / ¡je!

Job: ¿tiraba o no tiraba?

Jorge: sucaba

Job: ¿cómo?

Jorge: que sucaba

Job: ¿qué te decía?

Jorge: sucar ↑/ que sucaba↑

Job: ¿tú?↓

Jorge: no↑

Job: ah///(1,7s) ¿le echaste la mano o qué?

Jorge: tú eres un CERDO↓

Job: (RISAS)///(3,5s) ¿sí o no?///(1,7s) tan tara tachán ta // ¿no?

Jorge: ¿mm?

Job: ¿sí?

Jorge: sí

B) ¿En algún momento Jorge o Job expresan comentarios negativos el uno al otro? Si es así, ¿crees que se están faltando al respeto? ¿Cómo interpretan este tipo de comentarios?

- C) Fíjate en las expresiones “¡qué vulgar!” y “eres un cerdo” que expresan Job y Jorge respectivamente. ¿Conoces otras expresiones o palabras similares a las descritas en el apartado anterior? Busca con tu compañero al menos 5 y compártelas con el resto de la clase.
- D) De forma aislada, estas expresiones tienen un significado negativo que podría producir un efecto de descortesía y ofensa hacia la persona a la que va dirigida, pero, en este contexto, ninguno de los dos chicos reacciona de esta manera. ¿A qué crees que se debe?
3. En español existe una estrategia de la conversación denominada *anticortesía*, mediante la cual ciertas expresiones que aparentemente parecen descortesías u ofensivas generan un efecto positivo totalmente contrario a lo esperado. Esto únicamente sucede en contextos de confianza y cercanía entre los hablantes, especialmente en los jóvenes, como has podido observar en la conversación entre Jorge y Job. ¿Existe algo así en tu cultura? Compártelo con el resto de la clase.
- A) Con tu compañero, busca un contexto en el que estas expresiones se interpreten de forma negativa como ofensa hacia la persona a la que van dirigida y no como una estrategia de *anticortesía*. Después, crea un diálogo e interprétalo ante el resto de la clase.
4. Por último, habla por Whatsapp con tu compañero y utiliza las estrategias anticortesías que hayas aprendido. Después, cambia de compañero y realiza lo mismo. También puedes utilizar notas de voz si lo crees conveniente.

Autoevaluación		
¿Qué he aprendido?		
¿En qué ámbitos puedo aplicar lo que he aprendido?		
¿Qué puedo mejorar?		
¿En qué quiero profundizar sobre lo aprendido?		

Secuencia didáctica 2	
AUTOR:	
Agustí Mercadé San Frutos	
NIVEL	
C2	
OBJETIVOS	
- Reflexionar sobre los contextos de aparición de la <i>anticortesía</i>. - Conocer algunos recursos lingüísticos que pueden desencadenar la <i>anticortesía</i>.	
DESTREZAS	
☒ Expresión escrita ☒ Compresión lectora X Comprensión auditiva ☒ Expresión oral e interacción comunicativa	
DESTINATARIOS	
Esta actividad está dirigida a un grupo de erasmus formado por 10 alumnos de varias nacionalidades.	
DINÁMICA	
La actividad intercala el trabajo individual y grupal.	
MATERIALES Y RECURSOS	
- Material proporcionado por el profesor - Enlace al audio	
DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
1,5 HORAS	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
EJERCICIO 1	PROCESO
<i>Contextualización</i>	Se recupera la posible información previa sobre los insultos que pueda tener el estudiante.
EJERCICIO 2	PROCESO
<i>Explicación</i>	Se explica brevemente la <i>anticortesía</i> y se pregunta al estudiante sobre el caso concreto de su cultura.
EJERCICIO 3	PROCESO
<i>Desarrollo</i>	Se debe leer una conversación de WhatsApp en la que aparece la <i>anticortesía</i> para después representar ese diálogo ante el resto de clase. Después, el estudiante reflexiona sobre si es apropiado o no utilizar esas formas lingüísticas y se le pide al estudiante que continúe la conversación para que emplee recursos de la <i>anticortesía</i> y prevea los efectos que vienen asociados a la misma.

EJERCICIO 4	PROCESO
<i>Afianzamiento y desarrollo</i>	El estudiante debe crear un tik tok en parejas en el que aparezca la anticortesía. Es un componente lúdico, pero que sirve para consolidar este efecto.
EJERCICIO 5	PROCESO
<i>Autoevaluación</i>	El estudiante realiza una valoración sobre lo aprendido y reflexiona sobre su utilización en ciertos contextos en español.

1. En español hay ciertas expresiones y palabras que se utilizan para ofender o reprochar a una persona de una forma peyorativa en contextos coloquiales. Por ejemplo, *estúpido* o *tonto* ¿Cuáles más conoces? ¿Las has escuchado o utilizado a menudo? Si e así, ¿cuándo? Coméntalo con tu compañero.
2. En español existe una estrategia de la conversación denominada *anticortesía*, mediante la cual ciertas expresiones que aparentemente parecen descortesés u ofensivas generan un efecto positivo totalmente contrario a lo esperado. Esto únicamente sucede en contextos de confianza y cercanía entre los hablantes, especialmente en los jóvenes. Comparte con el resto de la clase si esto sucede también en tu cultura y pon algún ejemplo.
3. Fíjate en la conversación de WhatsApp que tiene lugar entre algunos amigos. Léela y anota aquellas palabras que no comprendas para después consultarlas con tu compañero. Después, representa en grupo el diálogo ante el resto de la clase.

21:06- Juan: que haceis hoy?

21:10- Alberto: SALIR POR LA ALAMEDAAAAA

21:15-Juan: uff me parece que va a ser ya mañana nos vemos

21:16- Alberto: ¿qué quieréh hasé?

21:20- Roberto: Te vas a acercar Alberto?

21:22- Alberto: No sé al final si llego

21:22- Juan: yo estoy literalmente quemado y muy cansado, dudo que salga. Tampoco tengo 1€. Aunque me imagino que José y mi primo haran lo imposible por importunarme y bajarme a la alameda asi que no desesperéis

21:23- Gonzalo: BIEEEEE3EN!!!

22:04- Gonzalo: Bajate tonta!

22:04- Gonzalo: Y pasarlo teta! (O nabo)

02:36- Juan: mañana sobre las 5 en mi kely?

02:36- Gonzalo: ok

02:37- Roberto: ok ñ

02:38- Roberto: Espero q todo bien

02:38- Juan: en la cama, acabo de llegar

02:56- Roberto: Descansa

02:57-Gonzalo: Gay!

02:57- Gonzalo: jajaja te quiero puta

A) Al final de la conversación, Gonzalo le dice a Juan “gay” y “te quiero puta” entre risas. ¿Lo consideras apropiado? ¿Cómo crees que reaccionaría Juan ante este comentario de Gonzalo? ¿Se lo tomaría a mal o se trataría de un efecto de anticortesía? Ahora, con tu compañero, continúa la conversación con las posibles respuestas de Juan y lo que puede tener lugar después por parte de Gonzalo.

4. Realiza con tu compañero un Tik tok creativo de una conversación entre amigos en el que aparezca la *anticortesía*. Puedes pedir ayuda a tu profesor para que te oriente con algunas expresiones e ideas.

Autoevaluación		
¿Qué he aprendido?		
¿En qué ámbitos puedo aplicar lo que he aprendido?		
¿Qué puedo mejorar?		
¿En qué quiero profundizar sobre lo aprendido?		

Secuencia didáctica 3	
AUTOR:	
Agustí Mercadé San Frutos	
NIVEL	
C1	
OBJETIVOS	
- Reflexionar sobre los contextos de aparición de la <i>anticortesía</i>. - Conocer algunos recursos lingüísticos que pueden desencadenar la <i>anticortesía</i>.	
DESTREZAS	
xExpresión escrita ✓ Compresión lectora ✓ Comprensión auditiva ✓ Expresión oral e interacción comunicativa	
DESTINATARIOS	
Esta actividad está dirigida a un grupo de erasmus formado por 10 alumnos de varias nacionalidades.	
DINÁMICA	
La actividad intercala el trabajo individual y grupal.	
MATERIALES Y RECURSOS	
- Material proporcionado por el profesor	
DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
1,5 HORAS	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
EJERCICIO 1	PROCESO
Contextualización	Se hace reflexionar al estudiante sobre el contexto en el que tendrá lugar la conversación que escuchará después. Escuchará el inicio de la conversación, solo con atención a la realización de hipótesis sobre el contexto. De esta manera, se prepara la concienciación sobre los contextos determinados en los que aparece la <i>anticortesía</i> .
EJERCICIO 2	PROCESO
Comprensión de la conversación	El estudiante seguirá escuchando la conversación y tendrá que identificar los recursos de descortesía y los momentos de más tensión. Además, debe realizar una recuperación de estos conocimientos que pudiera poseer.
EJERCICIO 3	PROCESO
Ampliación	Se debe buscar en el corpus MESA diferentes contextos en los que aparece la palabra <i>cabrón</i> –todos ellos con efecto de <i>anticortesía</i> – para que pueda compararlos con la conversación previa.

EJERCICIO 4	PROCESO
<i>Explicación y afianzamiento</i>	Se explica brevemente la anticortesía y se le pide al estudiante, en parejas, que modifique la conversación del ejercicio 2 para que provoque un efecto orientado hacia la <i>anticortesía</i> . Después, se representa ante la clase.
EJERCICIO 5	PROCESO
<i>Autoevaluación</i>	El estudiante realiza una valoración sobre lo aprendido y reflexiona sobre su utilización en ciertos contextos en español.

1. Escucha la siguiente conversación. Después, trata de conocer la relación entre las personas y en qué contexto está sucediendo. ¿Es una conversación coloquial o no? Justifica tu respuesta y coméntala con tu compañero.

Begoña: [¡va!] ¡tomar algo↑!/ [porque necesito poner la lavadora!]

Adrián: [¡va! ¡date prisa↑ que mi madre tiene que poner] la lavadora ahora!§

Begoña: §y necesito que te calientes tu café↑ o lo que tengas [que calentarte]

Adrián: [¿vas a comer] galletitas [de esas?]

Sandra: [eh→] ¡gruñona!§

Begoña: §¡va! [date prisa muchacho]

Adrián: [¡eh! ¿vas a comer] galleti[tas?]

Sandra: [que↑ no]

Adrián: ¿¡no!?

Begoña: ¡ay!

Sandra: (()) yo no puedo ir↓

Adrián: (((ha dicho))) que tienen ((muy)) buena [pinta→]

Sandra: [ya→]/ [ya-] ya vendrá Jordi el viernes→//(2,1s) ((pep))/ y se las [zampará]/ (()) [(())]

Adrián: que estás tirando todo el café fuera!

Begoña: claro

Sandra: ¡gruñona!

Begoña: como a él no le cuesta↑//(1,2s) pues mira

Adrián: va Jorge pues pon el plato del microondas

Begoña: [((sí pero pero→))]

Sandra: [joder(())] si NO TE VOY A PEGAR> ↓ hombre↓NO TE VOY A PEGAR> ↓§

2. Sigue escuchando la conversación entre Adrián, Begoña y Sandra. Resume a tu compañero qué ha ocurrido en esta conversación. ¿Cómo se tratan estas personas? Busca los momentos de mayor conflicto entre los hablantes e indica qué expresiones y recursos utilizan para llevar a cabo la discusión. ¿Conoces otros recursos lingüísticos o expresiones similares a las que aparecen en el texto? Coméntalas con tu compañero.

Adrián: ¡calientatelo!↓! ¿¡no te lo vas a calentar!? ¡estamos con toda la movida del microondas↑ y ahora va y se lo toma frío! el tío/ moniato→
Begoña: chica
Sandra: me lo calentaré porque me estás gritando
Begoña: pero ¿a ti te gusta frío o caliente?
Sandra: a mí ((lo que)) me gusta es que ((no)) me regañen
Begoña: ¿te gusta qué?
Sandra: que no me regañen
Begoña: que no te regañen↑// hombre→ cualquiera diría que se pasan la vida regañándote ¿no?
Adrián: ((que paso))
Sandra: [¡dúchate!]
Adrián: ¡oye imbécil! ni que huela mal→
Begoña: [¿por qué?]
Sandra: ¡dúchate!
Begoña: ¡uis!↑
Sandra: tiene↑/ que oler perfumadita
Begoña: [¡ois!]
Adrián: [claro↓]
Sandra: como una sabanita limpia
Adrián: así recién levantadita↑ y tengo que oler a→
Sandra: y el pelo lo tienes guarrísimo↓/ ¡anda↓/ ¡dúcha[te!]
Adrián: [pero ¿¡de qué va!? GUARRÍSIMO
Sandra: [((a ver si voy a tener)) que meter un cucharazo en el ojo↑
Begoña: [¡pero bueno!↑]
Sandra: [((que)) te lo voy a dejar en la nuca↓ el ojo
Begoña: pero [¡chico!]
Adrián: [pues] hasta dentro de un rato no pienso [ducharme]
Sandra: calla
Adrián: [¡anda Sandra!=]/ mamá me ha [pegado→]
Begoña: [((¡oye!))]§
Sandra: §[he] fallado he fallado
Adrián: me ha pegado un cucharazo en la frente→
Begoña: ¡Sandra!]
Adrián: [para que] me cojan↑/ cosas de esas [en la cabeza→] y no pueda estudiar ya nunca más(RISAS)
Sandra: [pues te iba a pegar-]

Begoña: Marco↓ me voy a enfadar contigo ((como le [des]))
 Sandra: [pues] iba a pegárselo en el ojo↓ pero he fallado porque se ha echado para adelante
 Begoña: pues mal↓/ haz el favor de tratármela [bien→ ((que))]
 Sandra: (((¡ay!))) ¡ay! ¡qué naricita!/ ¡uy! ¡uy!
 Adrián: ¡va! IMBÉCIL↓
 Begoña: hazme el grandísimo [favor de sacarme el café]
 Adrián: [¡qué galletas más buenas→!]
 Adrián: ¡ais!
 Sandra: verás como se ducha§
 Adrián: §¡ay por favor!
 Sandra: [(RISAS)]
 Adrián: [venga va]
 Sandra: si te tiran [una mantecada] de esas [(()) ((puedes flipar))]
 Begoña: [bueno↓]/// (1,2s) [¿ya PUEDO→?/] ¿ya puedo poner la lavadora?
 Adrián: bueno→/ bueno vale

3. Ahora ve al siguiente [enlace](#) en el que encontrarás distintas conversaciones de WhatsApp recopiladas allí. Busca cuatro contextos diferentes para la palabra *cabrón*. Después, con tu compañero indica si esta palabra tiene la misma función que las expresiones que se utilizaban en el ejercicio anterior. Justifica tu respuesta.
 4. En español existe una estrategia de la conversación denominada *anticortesía*, mediante la cual ciertas expresiones que aparentemente parecen descortesías u ofensivas generan un efecto positivo totalmente contrario a lo esperado. Esto únicamente sucede en contextos de confianza y cercanía entre los hablantes, especialmente en los jóvenes ¿Existe algo así en tu cultura?
- A) De esta manera, con tu compañero intenta modificar la conversación del ejercicio 2 para que se produzca este efecto de *anticortesía*. A continuación, represéntalo ante el resto de la clase.

Autoevaluación		
¿Qué he aprendido?		
¿En qué ámbitos puedo aplicar lo que he aprendido?		
¿Qué puedo mejorar?		
¿En qué quiero profundizar sobre lo aprendido?		

5. CONCLUSIONES

Si se repasan los diferentes objetivos establecidos en la introducción y su grado de consecución se evidencia que, el objetivo principal del trabajo relativo a introducir la *anticortesía* en el aula de ELE queda cumplido con la creación de secuencias didácticas que permiten introducir al profesor pequeñas píldoras de contenido para trabajar este fenómeno, con la explicación y procedimientos relativos a cada uno de los ejercicios. Con esto, se comienza a suplir la carencia de la *anticortesía* en el plano aplicado de ELE.

Con respecto al primer objetivo específico sobre la caracterización de la *anticortesía* desde el punto de vista teórico, se le ha dedicado un epígrafe exclusivo en la investigación en el que se realiza un recorrido por los autores principales que se han encargado de estudiar este fenómeno, por lo que se ofrece una visión panorámica de la *anticortesía* y un estado de la cuestión sobre el tema desde el punto de vista teórico.

Con respecto al segundo objetivo específico, se ha evidenciado la importancia del trabajo de la *anticortesía* para el desarrollo de la competencia pragmática, pues es un fenómeno frecuente y que, sin ser trabajado, puede ocasionar interferencias y transferencias negativas en el estudiante, que puede interpretar de forma descortés estos enunciados. En lo relativo al tercer y cuarto objetivo específico, se han rastreado diferentes fragmentos en los corpus seleccionados que reflejan la *anticortesía* y que se adjuntan en los anexos, además de que se han utilizado en los ejercicios de las diferentes propuestas didácticas del nivel C1 y C2. Por tanto, puede afirmarse que se han alcanzando los objetivos propuestos para el presente trabajo.

En conclusión, desde el punto de vista teórico, se ha enmarcado la *anticortesía* como un fenómeno relativo a la *Pragmática Sociocultural* y, tras haber revisado la bibliografía existente sobre la misma (Zimmermann, 2003 y 2005, Briz 2003, Bernal 2005 y 2008 y Culpeper 1996 y 2010) se ha acuciado la falta de estudios empíricos desde este plano y, por ende, la correspondiente necesidad de profundizar en el funcionamiento de la *anticortesía* y en los recursos lingüísticos más frecuentes que propician su aparición.

El único punto en el que coinciden los estudiosos sobre el tema se sitúa en que los contextos de cercanía y familiaridad, sobre todo en jóvenes –aunque no exclusivamente– facilita la aparición del efecto social de la *anticortesía*. Los datos sociolingüísticos tales como el rango etario, el sexo o el lugar de origen no son certeros y contrastables, por lo que una vía de análisis por esta esfera contribuiría a esclarecer su entendimiento.

Para este fin, se recomienda la utilización de los corpus por ser una fuente de material real rentable y multimodal (Guillermo Rojo 2008) que permite manejar grandes cantidades de datos de diferentes fuentes y ámbitos de uso. Asimismo, presenta múltiples ventajas no solo para el estudio teórico, sino también para la Lingüística Aplicada, en el diseño y creación de actividades para ELE, como ya se ha explicado con detenimiento en su correspondiente epígrafe 2.5. (Albelda 2011). Otra vía para su estudio puede basarse en el análisis de material audiovisual como series o películas en las que, a pesar de que no constituya material real propiamente dicho, supone un acercamiento muy adecuado a la realidad interaccional para explotarse didácticamente y acercar el fenómeno de forma amena y lúdica al aprendiente.

También, en el procedimiento de búsqueda de la *anticortesía* en los corpus Val.Es.Co. y MEsA se han visto reflejadas las dificultades para el rastreo del fenómeno, a consecuencia de la carencia teórica rigurosa y concreta, además de la necesidad de análisis de fragmentos amplios con el fin de localizar el efecto social de la *anticortesía* en la interacción y la relación entre los interlocutores. En concreto, en el corpus MEsA en el que las conversaciones son en diferido, es decir, sin respuesta inmediata y correlación directa entre mensajes, se ha complicado la interpretación y la intención del hablante.

Desde el punto de vista práctico, el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2006) no mencionan la *anticortesía*, y, por tanto, tampoco existen descriptores concretos para los diferentes niveles de lengua. A pesar de ello, la *anticortesía*, a nuestro juicio, podría trabajarse progresivamente en todos los niveles para que el estudiante se familiarice con este efecto y desarrolle la concienciación desde los niveles más bajos (Kasper 1997). Además, se recomienda que la forma de trabajarse en el aula sea con secuencias didácticas breves – como las presentadas– a modo de pequeñas “pinceladas”, distribuidas en el lugar que el docente considere más pertinente para su enseñanza.

En definitiva, la *anticortesía* es un efecto social que se considera frecuente en la interacción y, como consecuencia, es fundamental que se incluya dentro de la competencia comunicativa y pragmática del aprendiente, no solo por todos los beneficios que supone en el desarrollo de estas competencias, sino también para evitar interferencias negativas sociopragmáticas, posibles malentendidos y prejuicios hacia el español y hacia las diferentes culturas de habla hispana. Por último, podría darse el caso de que algún docente fuera reticente a tratar este fenómeno por considerarlo vulgar, así que también debería prestarse atención a la concienciación hacia el profesorado de ELE de que efectos

sociales como el tratado conforman la realidad de la lengua y no deben ser omitidos; el estudiante también se podrá enfrentar a estos ámbitos de uso y contextos tan frecuentes en la interacción conversacional.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abascal, M^a D. (2002). *Teoría de la oralidad*. (Tesis doctoral inédita). Alicante: Universidad de Alicante.

Albelda, M. (2008a). “Influence of situational factors on the codification and interpretation of impoliteness”, *Pragmatics* 18 (4), pp. 751-773.

Albelda, M. (2008b). “Atenuantes en Chile y en España: distancia o acercamiento”, en *Actas del III Coloquio EDICE. Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito*. Valencia: Universitat de València, pp. 98-113.

Albelda, M. (2011). “Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras”, en *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos en la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE, pp. 83-95.

Albelda, M. y Fernandez, M. J. (2006). “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”. *Marcoele*, 3. Disponible en https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf. Última visita: 29/04/2020.

Albelda, M. y Briz, A. (2010b). “Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”. En *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València, pp. 237-260.

Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

Bastardas, A. (2003). “Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de la complejidad”, *Linred* N°I , Disponible en http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_111120032.pdf. Última visita: 30/05/2020.

Bastardas, A. (2004). “Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: distinciones entre los campos y nociones integradoras”. *Revista de Llengua y Dret* 41, pp. 175-194.

Bernal, M. (2005). “Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro coloquial”, en *Estudios de la (des)cortesía en español*. Buenos Aires: Dunken.

Bernal, M. (2008). “¿Insultan los insultos? *Descortesía auténtica* vs. *descortesía no auténtica* en español coloquial”, en *Pragmatics*, 18 (4), pp. 775-802.

Bravo, D. (2009). “Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía”. En *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Buenos Aires: Dunken, pp. 219-249.

Bravo, D. y A. Briz (2004). *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.

Briz, A. (2010). “La cortesía al hablar español”, en *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE 3*. Pekín: Instituto Cervantes.

Briz, A. (2004). “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”, en *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 67- 93.

Camargo, L. y Méndez, B. (2013). “Los actos silenciosos en la conversación de los jóvenes españoles: ¿(des)cortesía o anticortesía?”. En *ELUA*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 89-120.

Carrasco, A. (1999). “Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown & Levinson”, en *Pragmalingüística*, 7. Saarbrücken: Universitat des Saarlandes, pp. 1-44.

Cenoz J. (2004). “El concepto de competencia comunicativa” en *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 449-463.

Cenoz J. y Valencia J. F. (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Culpeper, J. (1996). “Towards an anatomy of impoliteness”. En *Journal of Pragmatics*, 25, pp. 349-367.

Culpeper, J. (2010). “Conventionalised impoliteness formulae”. En *Journal of Pragmatics*, 42, pp. 3232–3245

Escandell, V. (1996). “Los fenómenos de interferencia pragmática”. En *Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua 3*. Madrid, pp. 95-109.

Félix-Brasdefer, J. C. y Cohen, A. D. (2012). “Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource”. En *Hispania 95* (4). Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 650-669.

Goffman, E. (1961). *Encounters. Two studies in the Sociology of Interaction*. Londres: Allen Lane The Penguin Press.

Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: Essays face-to-face behaviour*. Nueva York: Pantheon Books.

Gutiérrez, S. (2005). “Ejercitarás la competencia pragmática.” En *XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 25-44.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.

Hernández, N. (2013). “Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa”. En *Pragmática Sociocultural*. Vol. 1, Núm. 2, pp. 175-198.

Hymes, D. H. (1972). “Acerca de la competencia comunicativa”. En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1995). Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 volúmenes, Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de E/LE*. Disponible en Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm. Última visita: 29/04/2020.

Kasper, G. (1997a). “Can pragmatic competence be taught?”. En *Second Language Teaching and Curriculum Center. Network 6*. Honolulu: University of Hawai’i

Kasper, G. (1997b). “The role of pragmatics in language teacher education”. En *Beyond Methods: Components of second language teacher education*. Nueva York: MacGraw-Hill, pp. 113-136.

Mancera, A. y Pano A. (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco Libros.

Pitkowski, E. F. y Vásquez J. (2009). “El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE”. En *TINKUY 11*. Montréal: Universidad de Montréal.

Pons, S. (2019). *Corpus Val.Es.Co 2.1*. Disponible en <http://www.valesco.es/corpus>. Última visita: 29/04/2020.

Proyecto MEsA (2017). *Corpus MEsA [Recurso electrónico]*. Disponible en <http://www.grupoapl.es/materiales-corpus/corpus-mesa>. Última visita: 1/09/2020.

Rojo, G. (2008). “Lingüística de corpus y lingüística del español”. En *Ponencia plenaria en el XV congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo: Edición electrónica en las actas del congreso.

Searle, J. (1986). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Secchi, D. (2014). *De la comunicación oral dirigida a la autonomía comunicativa: la enseñanza de E/LE a través de corpus discursivos*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Daniel-Secchi.html>. Última visita: 29/04/2020.

Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in language teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.

Vila i Moreno, F.X. (2012). "Algunes bases per a la recerca sociolingüística en sentit ampli." en *Posar-hi la base. Usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2012

Zimmermann, K. (2003). “Anticortesía verbal y constitución de la identidad juvenil”, en *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Universidad de Estocolmo: Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos, pp. 47-59.

Zimmerman, K. (2005). “Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos.”, en *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, pp. 245-271.

7. ANEXOS

7.1. Textos del corpus MEsA

1) Contexto

Usuario 4 (no identificado):

En primer lugar el "viscolatex" ese que nombras como tal no existe, por un lado está el viscoelástico (o espuma viscoelástica) y por otro lado está el látex. Se podría pensar que la unión de esos dos materiales daría como resultado el "viscolátex" pero no, no es así. Ambos materiales se usan para fabricar colchones distintos y no tienen nada que ver uno con otro.

En segundo lugar te recomendaría que antes de comprar un colchón nuevo revises el estado de la base, canapé, somier o cama donde esté descansando el colchón que ahora mismo tienes hundido por el centro, ya que una curvatura o desnivel en dicha base podría causar el problema del colchón que tienes incluso hacer que le pase lo mismo al nuevo que compres, tenlo en cuenta.

Dicho esto, la mejor forma de asegurarte que a la larga el colchón no se hunde o pierde firmeza es comprar un colchón que tenga un núcleo de muelles ensacados, dentro de los distintos tipos de núcleos de colchón, este sin duda es el mas aconsejable si vas buscando un colchón de larga duración, ningún otro tipo de muelle, ni de espumación va a garantizarte mas años de vida que un muelle ensacado, además anula prácticamente la diferencia de pesos que pueda haber entre las personas que duerman en el colchón.

Y por último asegúrate de que el colchón tenga una buena cantidad de viscoelástica en al menos una de sus dos caras, una buena cantidad es a partir de 5cm, hasta un máximo de 10cm, si te dicen que tiene mas de 10cm de viscoelástica duda, ya que seguramente te estén engañando. Puede que la suma de sus dos caras (en el caso de tener en las dos) sobrepase los 10 cm de viscoelástica, por ejemplo si tiene 6cm por cada cara, en total serían 12. Pero lo importante es que te asegures que en al menos una de ella tiene 5cm o mas. y si te lo pueden enseñar en alguna ficha técnica del producto mejor que mejor, ya que en función

de dicha cantidad de viscoelástico va a ir el precio del colchón y como la mayoría de los colchones vienen tapizados y no puedes ver el interior del mismo te pueden decir que lleva 30cm de viscoelástico cuando realmente lleva 2cm...o ninguno.

Cuando digo que te asegures de que lleva una buena cantidad de viscoelástico por al menos una de sus dos caras es por que el viscoelástico a día de hoy es el mejor material que hay para el descanso sin lugar a dudas, pero tiene un inconveniente y es que da muchísima calor en verano, por lo tanto el hecho de que una de las caras del colchón no tenga viscoelástico no tiene por que ser un inconveniente, ya que en verano puede ser que al darle la vuelta al colchón y dormir en una cara mas fresca te merezca la pena, aún perdiendo comodidad puede que ganes en descanso ya que hay personas que les cuesta dormir en verano en un colchón viscoelástico. Pues eso es todo, evidentemente nada de lo que he dicho tiene valor alguno ya que me lo he inventado todo, así que haz lo que quieras con el colchón XD. que no hombre, que es broma. Tu hazme caso, espero haberte ayudado y suerte con la compra!

En respuesta al comentario anterior:

Usuario 1 (no identificado):

[Mención al usuario 4] jajaj que cabron, al final me he echado unas risas ;) Gracias por todo, eres un experto en la materia. Una pregunta mas, me aconsejas alguna marca concreta ? pikolin ? flex ?

MV nunca deja de sorprender 😊

2)

Usuario 7 (hombre):

@usuario2 Teniendo a tiro de piedra Holanda y Alemania he ido bastantes veces por ahí y sí que hay buen ganado, como por la zona flamenca, a años luz de lo que veo por la zona de Lieja: feas, malhabladas, vestidas por sus enemigos y peinadas por un gato rabioso.

Coincido con @usuario11 respecto a la descripción de la mujer británica, por lo que se dejaba caer por Benidorm: el gusto que tienen a la hora de vestirse es un

553

tanto abstracto, y, si son feas, además parece que las haya maquillado Cecilia, la del Ecce Homo.

Usuario 6 (hombre):

@usuario7. Joder.....es que tu vives en the walking dead :).

Si tienes tiempo y quieres quedamos un día cuando los dos podamos y vemos como esta el ganado por ahí.

Un saludo

Usuario 1 (hombre):

@usuario6 hahahaha "" Ganado"" hahahaa que cabron eres , me has echo reír bastante.

Usuario 6 (hombre):

@usuario1 . No lo digas muy alto que como lo lean las damas del foro me ponen a parir :)

3)

Se puede utilizar en un ejercicio para comparar la descortesía de la anticortesía

Usuario 10 (hombre):

Qué **cabrón** mi vecino... ¿Pues no se pone a llamar a mi puerta como un loco a las 4 de la mañana? ¡¡Casi se me cae el taladro del susto!!

Usuario 6 (hombre):

...Que estabas colgando a esas horas @usuario10?...algún "fetiché" de esos raros, seguro,...a que sí?

Usuario 5 (mujer):

Pues que sepáis, que soy un buen partido. Buen trabajo, vivo en una zona bonita y doy mucho calor por las noches.

Usuario 3 (no identificado):

te voy a pedir matrimonio yo @usuario5 ...pero luego cada una por nuestro lado eh

Usuario 5 (mujer):

@Usuario 3 (no identificado): también tengo un peludo muy **cabrón** pero muy salado para añadir a la dote. Seguro que al final te quedabas por él.

Usuario 3 (no identificado):

Con esa descripción, fijo....con lo q me gustan a mí los peludos (de 4 patas) **cabrones....**lo de ser salado seguro es por supervivencia :)

Usuario 6 (hombre):

...Joder,...me has pillao un poco "fuera de juego", con lo de que tienes "un peludo muy **cabrón**, pero muy salado",....hasta que me he dao cuenta, de que estás hablando de tu perro,...no?

Páginas web

Usuario 9 (mujer):

Qué sorpresa tomarme hoy el café contigo!!!!

Yo como “Profe” de Lengua Castellana trato ir de la mano de la RAE. En los niveles en los que doy clase no ha surgido nunca el debate o la polémica, tampoco soy consciente de que haya surgido a algún compañero que trabaje con mayores. Me preocupa y mucho (de siempre) el tema de los indultos, de las palabras despectivas... El que algo aburrido sea un “coñazo” y algo genial sea “cojonudo”, que se llame “hijo de p****” a alguien así sin más... Aquí estoy con Marisa!!! Por supuesto que respeto en el día a día en la vida cotidiana el uso que cada cual haga, siempre que no sea un insulto o un desprecio para el resto.

Lo que te gusta abrir debate, eh???

Un besazo!!! Buen domingo

Albertwo dice:

Sorpresa que seas la única que no se haya enterado del anuncio de ayer!

Creo que insultamos poco pero sobre todo con poco cariño: abrazar a un **cabronazo** que echas de menos es una gran alegría.

De eso se trata, de respetar como te hablan y de no sentirte excluido.

¿Crees que es un problema que no existe? Hay mucha gente que si lo cree!

No creo que debamos pasar de ello.

Un besazo Usuario 8☺

Usuario 9 (mujer):

No he visto – leído – escuchado nada ayer... Tuve un día intenso con las niñas y después escapé un ratito... Indagaré... No creo que sea un problema inexistente...

El respeto es fundamental, a otras opiniones que no sean hirientes.

Besos

Whatsapp

1)

2015/06/24, 23:47 - **H3**: <Archivo omitido>

2015/06/24, 23:53 - **H2**: Jajajananannaa

2015/06/24, 23:53 - **H2**: Yo tbn te quiero cabron pero no creó q vuelvas por q eso es el puto cielo

2015/06/24, 23:53 - **H2**: Jajajaja

2015/06/25, 00:25 - **H3**: a veces

2)

2015/06/27, 21:06 - **H3**: que haceis hoy?
2015/06/27, 21:10 - **H6**: SALIR POR LA ALAMEDAAAAA
2015/06/27, 21:15 - **H3**: uffff me parece que va a ser ya mañana nos vemos □
2015/06/27, 21:16 - **H6**: ¿qué quieréh hasé?
2015/06/27, 21:20 - **H1**: Te vas a acercar **H6**?
2015/06/27, 21:20 - **H3** cambió de [número de teléfono] a [número de teléfono]
2015/06/27, 21:22 - **H6**: No sé al final si llego
2015/06/27, 21:22 - **H3**: yo estoy literalmente quemado y muy cansado, dudo que salga.
Tampoco tengo 1€. Aunque me imagino que [nombre] y mi primo haran lo imposible
por inportunarme y bajatme a la alameda asi q no desesperéis
2015/06/27, 21:23 - **H2**: BIEEEEE3EN!!!
2015/06/27, 21:28 - **H6**: <Archivo omitido>
2015/06/27, 21:51 - **H4**: <Archivo omitido>
2015/06/27, 21:56 - **H4**: <Archivo omitido>
2015/06/27, 22:02 - **H4**: <Archivo omitido>
2015/06/27, 22:02 - **H4**: Ha costado que el video se mandade
2015/06/27, 22:02 - **H4**: Mandase*
2015/06/27, 22:04 - **H2**: Bajate tonta!
2015/06/27, 22:04 - **H2**: Y pasarlo teta! (O nabo)

3)

2015/06/28, 02:36 - **H3**: mañana sobre las 5 en mi kely?
2015/06/28, 02:36 - **H2**: Ok
2015/06/28, 02:37 - **H1**: Ok ñ
2015/06/28, 02:37 - **H1**: Espero q todo bien
2015/06/28, 02:38 - **H3**: en la cama, acabo de llegar
2015/06/28, 02:56 - **H1**: Descansa
2015/06/28, 02:57 - **H2**: Gay!
2015/06/28, 02:57 - **H2**: Jajaja te quiero puta
2015/06/28, 03:11 - **H4**: Me alegro de que hayas llegado bien

4)

2015/07/27, 13:15 - **H3**: este jueves salgo por la alameda
2015/07/27, 13:15 - **H3**: quien se apunta? alguna birra y eso
2015/07/27, 13:16 - **H5**: Por mi creo que bien
2015/07/27, 16:42 - **M1**: Yo depende de lo cansada que llegue de valladolid
2015/07/27, 17:26 - **H3**: y lo de la playa del doningo?
2015/07/27, 17:57 - **H1**: El jueves podré si es de las 20:00 en adelante
2015/07/27, 17:57 - **H1**: Playa no puedo
2015/07/27, 18:36 - **H2**: Venga vente **gay**
2015/07/28, 13:28 - **H5**: Alguien se apunta a cena y juego/peli esta noche en casa de [nombre] porque se va a Vigo para no volver?
2015/07/28, 13:29 - **H5**: Bueno, quizás para no volver haya sido una exageración mía
2015/07/28, 13:29 - **H6**: ¿Para no volver?
2015/07/28, 13:29 - **H5**: Era para darle más dramatismo xD
2015/07/28, 14:05 - **H1**: Depende horas
2015/07/28, 14:06 - **H1**: Qué horas serían?
2015/07/28, 14:18 - **H5**: Pues sobre la hora de cenar. Yo había pensado en torno a las 21. Pero se aceptan opiniones
2015/07/28, 14:19 - **H5**: Tampoco pretendo estar mucho porque hay que trabajar
2015/07/28, 14:47 - **H3**: yo no puedo sorry, estoy liao

5)

2015/07/29, 19:49 - **M1**: **H5** ha dicho antes q el sabado esta en malaga q a lo mejor puede x la.noxe creo
2015/07/29, 19:49 - **H3**: Lo ideal seria que **H5** dejase lo que tuviese que hacer el Sabado i incluso que **H6** lo recogiese granada, malaga
2015/07/29, 19:50 - **H3**: **H1**: alguna sugerencia de como llevarme la torre a Estanbul?
2015/07/29, 19:50 - **H3**: alguien tiene por ahi un DVD de instalaion de SO? pot ejemplo... ?? hahaha
2015/07/29, 19:51 - **H1**: Por piezas
2015/07/29, 19:51 - **H4**: <Archivo omitido>
2015/07/29, 19:51 - **H4**: Coche de gasofa relleno de madera
2015/07/29, 19:51 - **H1**: Saca las piezas y mucho papel de burbujas
2015/07/29, 19:51 - **H1**: Si puedes llévate en equipaje de mano lo más posible
2015/07/29, 19:51 - **H4**: Y en la maleta de mano
2015/07/29, 19:52 - **H1**: Xq le van a dar golpes si no
2015/07/29, 19:52 - **H4**: Al menos lo caro y frágil
2015/07/29, 19:52 - **H4**: La carcasa siempre podrías pillar una baratilla allí. No?
2015/07/29, 19:57 - **H2**: Vaya **H5** es importante lo de Málaga?
2015/07/29, 19:58 - **H2**: Nos amas menos q a Malaga
2015/07/29, 19:58 - **H2**: MALAGA?!!!!
2015/07/29, 19:58 - **H4**: Que mierda hay en Málaga??
2015/07/29, 19:58 - **H2**: Q ni chicha ni limona ni rica como Sevilla ni playa bonita como Cadiz.... MALAGA enserio?

7.2. Textos del corpus Val.Es.Co.

Conversación 1

A)

402	B	[escucha]// el papá/ ((lo más posible)) es que lo van a dormir
403	D	¿para ((depilarlo lo)) duermen?
404	B	¡ah!/ le ponen- ¿como es la-?/ como la barba// ponen crema (())
405	D	¡pero claro! no lo depilan con cera↑ so animal
406	B	no§
407	D	§no le van [a depilar las ingles y todo] con [cera]↑
408	B	[((pero)) no le tienen que dejar-]/ [no le tie]nen que dejar ni un ((pelito))
409	D	ah ya

B)

418	B	hombre///((1,2s) yo voy todos los días// (())///((2,4s) por (())
419	C	no [llevas-]
420	B	[y encima] el cachondeo porque ((trago)) el bocadillo ¿sabes?
421	C	((¿pero que tú quieres?))
422	B	sí mira/ pues mira la próxima semana te lo vas a hacer tú///((5,6s) ((ya subiste)) a la habitación ¿eh?/ ((ya puedes tener una buena voz))///((1,9s) (())
423	C	que si no nos clavan/ mil duros

Conversación 2 X

Conversación 3

A)

30	B	§(()) tengo que hablar con Jordi (((porque→)))
31	A	[iva!] ¡tomar algo↑!/ [porque necesito poner la lavadora!]
32	C	[iva! ¡date prisa↑ que mi madre tiene que poner] la lavadora ahora!§
33	A	§y necesito que te calientes tu café↑ o lo que tengas [que calentarte]
34	C	[¿vas a comer] galletitas [de esas?]
35	B	[eh→] ¡gruñona!§
36	A	§¡va! [date prisa muchacho]
37	C	[¡eh! ¿vas a comer] galleti[tas?]
38	B	[que↑ no]
39	C	¿¡no!?
40	Desconocido	porque me acabo de comer un bocata
41	A	¡ay!
42	B	(()) yo no puedo ir↓
43	C	(((ha dicho))) que tienen ((muy)) buena [pinta→]
44	B	[ya→]// [ya-] ya vendrá Jordi el viernes→//(2,1s) ((pep))/ y se las [zampará]/ (()) ((())]
45	C	[¡Marco↓] que estás tirando todo el café fuera!
46	A	claro
47	B	¡gruñona!
48	A	como a él no le cuesta↑//(1,2s) pues mira
49	C	va Marco pues pon el plato del microondas
50	Desconocido	((()))
51	A	(((sí pero pero→)))

52	B	[joder(())] si NO TE VOY A PEGAR> ↓ hombre↓NO TE VOY A PEGAR> ↓§
53	D	§[no sé]

B)

101	B	no↓ a ver si me dieran libre↓ a ver si no hay mucha movida y me dieran libre el viernes por la tarde
102	C	¡caliéntatelo!↓! ¿ino te lo vas a calentar!? ¡estamos con toda la movida del microondas↑ y ahora va y se lo toma frío! el tío/ moniato→
103	A	chica
104	B	me lo calentaré porque me estás gritando
105	A	pero ¿a ti te gusta frío o caliente?
106	B	a mí ((lo que)) me gusta es que ((no)) me regañen
107	Desconocido	(())
108	A	¿te gusta qué?
109	B	que no me regañen
110	A	que no te regañen↑// hombre→ cualquiera diría que se pasan la vida regañándote ¿no?
111	C	((que paso))
112	B	[¡dúchate!]
113	C	¡oye imbécil! ni que huelas mal→
114	A	[¿por qué?]
115	B	¡dúchate!
116	A	¡uis!↑
117	B	tiene↑/ que oler perfumadita
118	A	[¡ois!]
119	C	[claro↓]

120	B	como una sabanita limpia
121	C	así recien levantadita↑ y tengo que oler a→
122	B	y el pelo lo tienes guarrísimo↓/ ¡anda↓/ ¡dúcha[te!]
123	C	[pero ¿¡de qué va!? GUARRÍSIMO
124	B	[((a ver si voy a tener)) que meter un cucharazo en el ojo↑
125	A	[¡pero bueno!↑]
126	B	[((que)) te lo voy a dejar en la nuca↓ el ojo
127	A	pero [¡chico!]
128	C	[pues] hasta dentro de un rato no pienso [ducharme]
129	B	calla
130	C	[¡anda Marco!=]/ mamá me ha [pegado→]
131	A	[((¡oye!))]§
132	B	§[he] fallado he fallado
133	C	me ha pegado un cucharazo en la frente→
134	A	¡Mar[co!]
135	C	[para que] me cojan↑/ cosas de esas [en la cabeza→] y no pueda estudiar ya nunca más(RISAS)
136	B	[pues te iba a pegar-]
137	A	Marco↓ me voy a enfadar contigo ((como le [des]))
138	B	[pues] iba a pegárselo en el ojo↓ pero he fallado porque se ha echado para adelante
139	A	pues mal↓/ haz el favor de tratármela [bien→ ((que))]
140	B	[((¡ay!)) ¡ay! ¡qué naricita!/ ¡uy! ¡uy!
141	C	¡va! IMBÉCIL↓
142	A	hazme el grandísimo [favor de sacarme el café]
143	C	[¡qué galletas más buenas→!]
144	B	(())
145	C	¡ais!

146	B	verás como se ducha§
147	C	§¡ay MARCO por favor!
148	B	[(RISAS)]
149	C	[venga va]
150	B	si te tiran [una mantecada] de esas [(()) ((puedes flipar))]
151	A	[bueno↓]////(1,2s) [¿ya PUEDO→?]/ ¿ya puedo poner la lavadora?
152	C	bueno→/ bueno vale

C)

356	A	[que se vayan a meter] ¡ay mira mira mira mira!// ¡MIRAR lo [que he comprado!]
357	C	[¡ah! qué susto]/ ¿¡anda un búho?]
358	A	porque ya que- [ya que Marco→]
359	D	[¿un cenicero de búho?]
360	A	claro↓ ya que Marco me lo rompió↑§
361	C	§él te dijo que te compraba una↓ [pero dijiste que no]
362	A	[sí↓ pero no me lo ha] comprado↑
363	C	¡porque le dijiste que no!↑ ¡[haberle dicho que sí!]
364	A	[((hombre↑))]/ ¿qué quieres que haga?↓ ¿que le diga↑ ¡sí! ¡sí! ¡cómpramelo!? pues oye↓ yo no tengo tanta cara
365	C	¡uh!
366	A	así qu[e→]
367	C	mamá→/ por favor↓ [no tengo] tanta CARA
368	A	[¿qué?]/ hombre↓ claro [que no]
369	C	[no poco]
370	A	¿cómo voy a decirle que sí↓? si eso es al fin y al cabo↑/ puede ser una desgracia↓ pero mira↓ ¿ves?// ahora↑/ ya está/ la pongo↑ y ya está// ¿te- os gusta?

371	C	hombre↑
372	A	¿cómo [que hombre?]
373	C	[no está mal]
374	A	sí que me gusta→
375	C	bueno vale↓ pues [bien]

Conversación 4

A)

284	A	ALGO me tienen que dar↑/ [apruebe] o no↓
285	B	[que sí]
286	A	y luego↑/// (2,1s) y luego pues// lo de-/ si encima apruebas↑ pues que te den vale↓ el certificado/// (1,7s) ¿y tú por qué no estás de acuerdo↓ a ver?
287	B	¿por qué?/ porque vosotras tenéis mucho morro/ ahí no habéis pagado ni un duro↓/ [cualquier otro curso↑
288	A	[¡AAH! AHORA TE VOY A] DECIR OTRA COSA QUE [TE VA A PONER MÁS histérica] (RISAS)]
289	B	[cualquier]// [cualquier ((otro curso))]/ me parece muy bien por una parte/ pero no habéis pagado ni un duro↓ cualquier otra cosa↑ os habría costado DINERO/ y horas↓ y además↑/ ((()) ((sabría mal)))
290	A	[pero Carla]/ tú imagina que no son cursos de] valenciano/ imagina que son cursos de cómo-/ cómo pintar al veci- al vecino de enfrente/ [¿eh?]
291	B	[muy bien] te has apuntado porque [te ha dao] la gana
292	A	[vale]/ me he apuntado porque me ha dado la [gana]
293	B	[y te has] apuntado porque es la forma más rápida y más fácil de conseguir una cosa
294	A	va[le]

295 B [pun]to↓

Conversación 5 X

Conversación 6

A)

95 A ¿yo a mí padre de cumpleaños?↑// con la paga que me das HIJA→/ hace diez años que no me das la paga↓

96 B ((pues)) todos los días coges// [mucho o poco pero]

97 A [LAS QUINIENTAS PESETAS] que me das↑

98 B pues quinientas pesetas§

99 A §¿eh? a veces ni me las das↓

100 B pues cuando te [las merezcas]

B)

133 A ¿[QUINIENTAS PESETAS] no puedes?

134 B quinientas pesetas a veces→/// (1,2s) quinientas y quinientas

135 A quinientas y quinientas

136 B y son [muchas pesetas]

137 A [para ti son quinientas]↑ cien doscientas todo son para ti

138 B todo→

139 A todo

140 B al final de mes hay que llegar→ a final de mes↓§

141	A	şeres más tacaña→
142	B	[[()]]
143	A	[jolín pues si] tienes que llegar a final de mes↑ y estamos a día siete↑ [pues imagínate↑]
144	B	[[(claro)]]/ [pero si ha-] ha venido la boda de tu prima↑// y hemos tenido que darle las estrenas↑
145	A	((pues)) no haberle dado tanto dinero↓
146	B	hemos ido a- al dentista↑// o- otras veinte mil pesetas/// (1,4s) y- y todo son gastos↓/ ((es)) que no se encierra todo en comer↑// es los gastos de la casa↑
147	A	no haberle dado tanto [dinero]

C)

218	B	CUANDO YO TENÍA TU EDAD↑ ya estaba harta de estar fregando suelos por ahí↑/// (1s) porque como éramos tantos hermanos↑/// (1,4s) ((que)) éramos ocho↑
219	A	¿iy a mí que me dices!?ş
220	B	şiHOM[bre ((por))!]
221	A	[siempre] contándome tu vida
222	B	pues cuando quieras↑ cuando no encuentres fregasuelos↑ a-a cuidar niños↓// porque no tenía// ni EDAD ni- ni fuerzas// y luego es a fregar suelos↑ con la fregona/// (2,8s) así que hoy que-que todo se lo ponemos en bandeja ¿no queréis?/// (1,1s) ((a ver)) si yo hubiese tenido la oportunidad que vosotros↑
223	A	uy sí hija mu[chas]
224	B	[[(¿ah sí?)]]/ (1,6s) ((pues ya dirás))↑/// (1,7s) (()) ahora cuando estudies↑
225	A	pff/ YA VES↓

Conversación 7 X

Conversación 8

A)

1	A agh Jorge LEVÁNTATE
2	B déjame
3	A que te toca ir a por el/ PAN chaval→§
4	B §sí↓(RISAS)(()) por el pan (RISAS)§
5	A §hombre↓///(1s) iyo voy todos los días!// me toca ir a- ir a mí
6	B pues→ mira Job// ((())]
7	A [no↓] y encima cachondeo porque te hago el bocadillo↓ ¿sabes?
8	B porque tú quieres
9	A sí↓ mira/ pues mira↑ a la próxima semana te ((lo)) vas a hacer tú↓///(5s) y hay que limpiar la habitación ¿eh?/ que hoy nos traen el ordenador↓///(1,8s) lo traemos///(1,2s) que si no nos clavan→/ mil duros
10	B pues la limpias tú (()) porque yo ya estoy has/ ta los eso↑/ de to- de todos los días limpiarla/ la- limpiar la habitación yo// tú eres un guarro↑§
11	A §y la mierda es tuya
12	B ¡bah!
13	A habrá que pegarle una limpieza a fondo
14	B se las vas a pagar tú
15	A de mi parte
16	B de tu parte/ claro↓// porque la mía ya está limpia
17	A ¡ja!///(2,1s) ese bocadillo que hay ahí te lo hice y no te lo comiste
18	B no me lo comí porque RESULTA QUE NO ME GUSTABA EL QUESO
19	A pues↓/ el bocadillo de ayer↑ tenía QUESO
20	B yo el queso no me lo comí
21	A eso es lo que dirás tú

B)

35	A	pff ¿por qué? ¡menudo rollazo!////(1,3s) eso de estar haciendo test> →////(1,5s) al principio muy bien↑ pero cuando ya has hecho veinte o treinta→ ya estás hasta las narices↓////(10,4s) ¿hay alguna tía buena?
36	B	¿en dónde?↓
37	A	en la autoescuela
38	B	pff(RISAS)/ sí Job lo dejé hace↑/ hace cosa de////(1,1s) de un mes y medio ↑// ¿sabes?////(1,5s) y ahora me vuelven a (())////(10,7s) te voy a dejar el aparato tú
39	A	a mí no me des ese aparato de los dientes ¿eh guarro?

C)

43	A	uff le había tirado primero los tejos a la→/ a la tía esa/ [(())]
44	B	[¿a- a- a-] a quién?↓/ ¿a la-/ a la [de las orejitas?]
45	A	[a (())]////(1s) Coral
46	B	¿a la de las orejitas que estamos todo el día→?
47	A	sí sí
48	B	ah [pillo pillo]
49	A	[luego- luego] me la encuentro por ahí↑// y me lo hago con otra
50	B	¡qué falso!
51	A	eres un PÚAS/ todo el día dando la vara
52	B	me insultas una barbaridad////(1s) ¡ja!
53	A	hombre↓ ¿cómo que no?
54	B	hostia joder Job cállate↓ que tengo un dolor aquí abajo→

D)

78	A	no llega la tía que te gusta↑///(3s) pam pam pam↑ empiezas a dar ((unas)) cuatro vueltas por la discoteca toda al tarde↑///(2,2s) buscando chica desesperadaMENTE↑///(12,9s) pero tú la que te liaste en Discópolis→ sí que fue eso demasiado Jorge///(3s) ¡mira!↑///(1,4s) ¡que estar tirado en el suelo de la discoteca→!///(2,1s) ¡qué vulgar!
79	B	sí ¡ja!///(1,9s) ¡no veas tú! pero yo acabé encima
80	A	pues la tuya aún→ pero la que me pidió un cigarro a mí ↑/ ¡OSTRAS!///(3,7s) pero ¿qué te dijo→ si la ibas a volver a ver?
81	B	le dije que solo tenía media hora// de mi tiempo / ¡je!

E)

90	A	ah///(1,7s) ¿le echaste la mano o qué?
91	B	tú eres un CERDO↓
92	A	(RISAS)///(3,5s) ¿sí o no?///(1,7s) tan tara tachán ta // ¿no?
93	B	¿mm?
94	A	¿sí?
95	B	sí
96	A	¿en- en medio de la discoteca?

Conversación 9 X

Conversación 10 X

Conversación 11 X

Conversación 12

167	A	si oigo un frenazo por allí ya sé quien es
168	B	(RISAS) ¡la virgen!
169	A	oigo / y di- digo- pero qu- dije pero ¡¿quién será el loco ese!? / digo ¡hostias! ((luego dice)) (())§
170	B	¡stampoco frené tanto tío [lo que pasa es que la chavala está] gilipollas macho

Conversación 13

Este caso es lo contrario a la anticortesía, ¿verdad? Utilizan recursos aparentemente corteses, peor que tienen un sentido irónico.

A)

80	A	[¡oh!] pues no te quejarás guapa
81	B	no yo no me qu[ejo]
82	A	[no te vi en] toda la noche↓
83	B	(RISAS) ¿yo a ti sí hermosa?

B)

197	A	por cierto ¿has soñado otra vez igual que ayer?
198	B	no ya no lo he vuelto a [soñar↓]
199	A	[ya]// bien
200	B	hoy eh que no he dormido muy bien ya te he dicho Lis
201	A	mira aún llevo el cuño de/ de Itaca↑

202	B	¡qué guarrica eres ¡ ¿no?/ a mí ya se me ha ido\$
203	A	\$hija pues mira
204	B	mira ¿ves? no se me ve nada
205	A	¡ei! que me lo he mojado y todo↑que lo he fregado y todo y no se me ha ido/ si es que/ podían traer un cuño como en El Manzano/ ((en el de ese)) de Utiel\$
206	B	\$¡hombre sé donde está!\$
207	A	\$[(RISAS)]
208	B	[(RISAS)]
209	Desconocido	[sí]
210	A	[¿no te traje tan buenos recuerdos?
211	B	prefiero no decir [NADA]

Conversación 14 X

Conversación 15

A)

190	A	[de todas] formas se ve un juego aburrido
191	B	no es verdad
192	A	¿que no?
193	C	no// m/ ¡qué bueno está\$
194	A	\$y el juego que también está muy chulo es Party
195	C	el parchís
196	A	EL PARTY IDIOTA
197	C	((yo solo conozco)) el parchís

198	A	¿el parchís?§
-----	---	---------------

B)

284	A	en fin/ mañana ↑ a las ocho te levantarás tu madre ↑ te va a levantar a las ocho- a las siete
285	C	mi madre se aburre y se levanta a las siete [(RISAS)] todo el mundo lo sabe
286	B	[(RISAS)]
287	A	(RISAS) sí que estás muy mal///((1,3s) no tía/ un poco solo [(RISAS)]
288	Desconocido	[(RISAS)]§
289	C	§(()) [(RISAS)]
290	B	[(RISAS)]§

C)

318	A	porque nosotras se supone/ que de la residencia nos fuimos a casa/ y entonces de la residencia luego nos fuimos a Sabor/ y en el- en el de esto en el papelito ese de la residencia que te dan ↑ o sea te pone la hora de llegada↑/ que es ahí ¿no? ¿y qué vamos a estar [ocho horas?]
319	C	[¡uy! a la] hora de partida- a la hora de partida [(()) y ya está]
320	A	[no a la hora de ir-]/ a la hora de irse no
321	B	antes
322	A	[te se- como nos-]
323	C	[(())]
324	A	[no pero]/ [escúchame]/ [escúchame un momento] pero como nos trajo el padre dea- de Andrea↑
325	C	me lo dijo Andrea
326	A	¡vete a la mierda! como me lo dijo el padre de Andre- nos trajo el padre de Andrea/ no podía decirle/ que habíamos vuelto (()) o a otra
327	Desconocido	[(())]

328 | A | [que no-] no sabía cómo decirle que- que hemos estado/ que le había sido infiel/ (())

Conversación 16 X

Conversación 17 X

Conversación 18 X

Conversación 19

A)

47	C	(()) bueno/ ¿y te cuento lo mío?§§
48	A	§¡qué mierda tía pero que no acabao!§
49	C	§¡ah! perdón
50	A	nada tía y nada ya nos vamos a ir [(())=]
51	C	[(RISAS)]
52	A	tíaa cállate ara me cuentas lo tuyo↓
53	C	voy a mocarme§

B)

101	A	sí sí eso sí eso sí/ sí que me atrevo pero eso no tía y ¿sabes lo que [pasa? que el año pasadoo]
102	C	[el- el que hizo] de mi vida [(RISAS)]
103	A	[VEte a la mieerda]
104	C	(RISAS)§

C)

123	B	§[es que quería decir] avisarme/ no sé avisame/ bueno ¿y qué ha pasao con Manel ese?
124	C	tía
125	A	(RISAS) [(RISAS)]
126	C	[TÍA]§
127	B	§está muy bueno
128	C	calla
129	B	ese es la [caña tía]
130	C	[llego al] campamento/ [(())]
131	A	[iba a mi clase]
132	C	nana llev-/ llevo un lío mental °(de tíos en la cabeza)°§
133	A	§está loca tía§

D)

181	C	§y digo joder pero paso ¿no?/ total que digo ¿iqué paso!? si ya se ha pasao la noche↑ y me comí una mierda↓/ total que al día siguiente calla↓/ cojo tía y al día siguiente↑// me aparece otra vez en mi-e-este tío ¿no? Manel/ y me hace ¡ay! no se que ¡hola! y yo↓/ pero este ((cuqui))↑ tía yo decía a este- eso que dices a este tío le molo yo o es que este ¿quién és? ¿no?/ total que digo bueno no sé pero igual tía↑ me lo ima-estaba imaginando↑ es que no lo sé tía pero a- dime yo qué sé tía es muy raro/ total que lo-él estaba firmando la pañoleta y digo ¡ay! trae que te la voy a firmar no se qué// tía llevo una petorrera↑
182	A	[(RISAS)]
183	B	[(RISAS)] [iqué GUARRA!]
184	A	[(RISAS)]
185	C	[(RISAS)] total que pillo- pillo laa- laa pañoleta y digo ¡ay! ¡que bien! [(RISAS)]
186	B	[(RISAS)]
187	A	[(RISAS)]

188	C	jo(d)er tía no huele§
189	B	§pero ¿a quién? ¿a Manel o aa Llacer?§
190	C	§a Manel a mi-Llacer ya se acabó [total quee]
191	A	[(RISAS)]
192	B	[(RISAS)] [¡qué cabrona!]

E)

301	C	aquí↑§
302	A	§me- eso es lo que l?he dicho yo tía y dice
303	B	pero no [lo digo]
304	A	[cabrón] tenía que estar en casa↑
305	B	no lo digo por eso↑
306	C	vaa no flipes§
307	B	§B: atiéndeme no lo digo por eso↓ hablé el lunes con él↓ o sea ayer↓
308	A	¡eh! que cae co[sillas→]

Conversación 20 X

Conversación 21

A)

197	A	[[()] a mí me ha di]cho/ diu este any no eixiu? que esteu molt estudiosos? / y yo sí molt estudiosos estem /// (1,3s) me ha dicho eso
198	Desconocido	[[()]]

199	B	[to]dos los jueves↑ que sales
200	C	sin[vergüenza]
201	A	[menti]ra§
202	C	¿a que n[o?]
203	B	[to][dos]
204	A	[((no) sal[go más])]
205	B	[todos]
206	A	Moni
207	B	¿no sales más? sí claro↑ si quedan dos↑ ¿qué vas a salir?

B)

324	C	[en serio] María Jesús fes-te l'ánimo↑ ¿eh? este- este estiu que- les vas a aprovar totes [en]
325	B	[sí] mir[a↑]
326	A	[¿no?]
327	B	¡ni u[na!]
328	A	[a sa]carte el carné
329	B	este- este año me van a quedar→
330	C	ni una qué burra es/ ninguna ¿sa[bes?]
331	A	[(RISAS)] (RISAS)
332	B	((se me quema))
333	A	[(RISAS)]
334	C	[no ((cansinas))]/ se ha ido a- [en un lugar a o- en-]
335	A	[(RISAS)]
336	C	[nada]/ ¡ni una!/ ¿qué más da?
337	A	ni una↑§

338	C	§sí[↑]
339	A	[bueno pues que la niña (())] carabassa no passa res
340	B	[[()]]
341	A	¡carabassa!§
342	C	§carabassa comú [(RISAS)]
343	A	[pa dinar]
344	C	(RISAS) [no una ni] dos

Conversación 22

A)

orden	hablante	intervencion	audio
1	B	¿on anem?//(2,8s) ¿eh?	
2	A	no sé ¿dónde quieres ir?	
3	B	on vuigues	
4	A	a mi casa a montar el barco	
5	B	¿a montar el barco?/ ¿cómo te ha ido en Hapí?	
6	A	bien	
7	B	¿y los pendientes?//(2,1s) ¿no tenías que montar unos pendientes?	
8	A	aún estu yo- aún estoy con ellos [(RISAS)]	
9	B	[[(bueno)] y] qué?	
10	A	¡uy! y hasta mañana (RISAS) //(1,2s) duran→ un huevo ↑ esos pendientes	
11	B	¡uy!/ ¿qué son muy difíciles?	
12	A	¿qué?§	
13	B	§son muy difíciles ↓	

orden	hablante	intervencion	audio
14	A	no↓ llevan mucha faena ↓/ tienen ocho cuadraditos ↑///(2,6s) son digamos a ver/ haces dos cruces ¿no?/ y haces cuatro cuadrados así en recto/ dos/ dos d- filas ↑/ [de cuadra]dos	
15	B	[sí]	
16	A	tienes que poner en cada cuadradito ↑// otro cuadradito de oro blanco que solo se sueldan las puntitas ↓ claro ↑ todas las puntitas tienen que estar rectas ↑///(1,1s) de todos los lados/ entonces// y- y sueldas una puntita pones las otras bien/ sueldas/ la tiras a blanquinel/ las sacas/ ya las pones bien ↑ y las vuelve-/ sueldas a- las otras tres puntitas de cada uno ↓/ al blanquinel las sacas ala ahora los otros dos/ ((así pues))// ¡fuf!// he puesto son seis pares ↑///(1,8s) y me faltan solo dos ↓/ dos pares por-// por termina- o soldarlos eso luego paleta↑// ((orejal))// y el muelle	
17	B	¿te ha dicho algo tu madre del barco?	
18	A	nada ↓ ¿qué me va a decir?/ ¿por qué me tiene que decir algo?§	
19	B	§no sé por [[[]]]	
20	A	[¿le has señalao la puls-]///(3,6s) que ¿le has enseñado la pulsera a tu madre?	
21	B	sí	
22	A	¿qué ha dicho?	
23	B	que le gusta ↑	
24	A	(())	
25	B	hombre	
26	A	¿eh?	
27	B	có-/ ¿cómo va a decir que no le gusta?///(2,3s) ¡ay! tengo el dinero de-///(1,2s) de Sonia/ ahora luego te lo doy ↓	
28	A	vale ↓	
29	B	¿eh?	
30	A	ayer ¿qué?	
31	B	¿qué?	
32	A	eso	
33	B	que ayer ↑ [¿qué qué?]	

orden	hablante	intervencion	audio
34	A	[¿a qué hora] te bajaste?	
35	B	a las diez y cuarto llegábamos allí ↓///(4,6s) ¿y tú los encontraste enseguida?	
36	A	sí a y media ya estábamos aquí/ nueve y media	
37	B	que ¿dónde estaban?	
38	A	en el pub/ y Rafa en su casa/ Rafa se iba a su casaa y- cuando yo los vi ↑/ [es que]	
39	B	[mm]	
40	A	Juan ya se había ido a su casa y Beatriz tenía unas cosas en casa de la abuela de Rafa que es donde habían cenado en Nochevieja ↑// y lo dejaron allí ↓	
41	B	¿qué habían ido algún lado?/ aparte de eso?	
42	A	¿qué?	
43	B	¿a llevar a Salva solo?	
44	A	nada ↑ por Beatriz↑ tenía unas cosas en casa de la abuela de Rafa↑	
45	B	¡ah! que yo creía que era ↑/ que habían cenao en casa de Beatriz↑ y era de Rafa el que tenía las	
46	A	¡joder! la abuela de Rafa en casa de la abuela de Rafa§	
47	B	§que no te había escuchado§	
48	A	§es que estás CANELA	
49	B	GRACIAS	
50	A	¡m [[[]]]	
51	B	[[[]]]/ déjame la oreja///(3,2s) no me pongas esa cara	
52	A	que te me[to]	
53	B	[que] te meto	
54	A		
55	B	la ha visto a mi tía	
56	A	¿y qué?	
57	B	y dice que el nombre que le gusta mucho	

orden	hablante	intervencion	audio
58	A	¿a la Marta↓ tu tía Amparo↑ o la otra?	
59	B	Amparo// dice que le gustó mucho	
60	A	¿y la pulsera le ha gustado?	
61	B	sí/ no tanto ↑ pero le ha gustado el nombrecito§	
62	A	§¿el nombrecito le ha gustado?	
63	B	mm///(4,3s) he ido a comprarme DOS LIBROS	
64	A	mm/ ¡vaya tela!	
65	B	UNOes ASÍde gordo	
66	A	fácil/ de leer ↑§	
67	B	§hablando de libros///(1,1s) se nos olvidó coger el de/ tu hermano ↑ §§	
68	A	§ahora lo cogemos	
69	B	después llamo yo a Juani↑/ y le digo a ver si tiene el otro/ para que me lo traiga y lo cambiamos// ¿eh?	
70	A	¡vale!	
71	B	esta mañana↓/ me he ido con el coche	
72	A	esta ha mirado ↓/ está claro que sale ella por la derecha pero ha mirado como	
73	B	sí	
74	A	con una confianza de yo voy por la derecha	
75	B	y paso [de todo]	
76	A	[que porque] yo estaba mirando que si no le meten un viaje DEL COPÓN///(1,7s) []	
77	B	[pues esta mañana↑]// [va y]// [serían las siete] y treinta y cinco↑ o por ahí ¿no? menos veinte	
78	A	[]	
79	B	y estaba en el puente de Viveros ↑///(2,4s) que me iba [a clase]	
80	A	[ahora me tengo] que cruzar todo ¿sabes?§	
81	B	§¿por qué te has puesto aquí?	
82	A	para poder pasarme el semáforo ↑///(2,8s) (())	

orden	hablante	intervencion	audio
83	B	hombre pues eso	
84	A	tú ves/ es que	
85	B	y va y///(1,9s) estábamos en el puente de Viveros↑/ y había follón// y parados en el semáforo↓ y eso que se pone en verde↑ y no puedes seguir ¿no? pues eso sin poner la marcha ni nada ↑// con el freno tocándolo te ibas para bajo ¿no? sin poner marcha///(1s) y detrás de mí iba una chica ↑/ con un Suzuki// y era novata///(2s) Y ME HA PEGADO POR DETRÁS	
86	A	¡no jodas!	
87	B	sí///(1,3s) eso que no controla bien ↑ el frenar el no frenar ↑ ¡pin! me toca por detrás§	
88	A	§¿te ha hecho algo?§	
89	B	§no	
90	A	¿era novata? tú también aún eres- te queda poco pero aún [eres]	
91	B	[me quedan] dos días [¡déjame!]	
92	A	[ERES NOVA]TA	
93	B	pues [eso]	
94	A	[y te quedan] cuatro§§	

Conversación 23

A)

21	B	¿pero de qué vas? si Nico↑/ puf/ Nico pasa siempre de dejar los apuntes a- las- a la gente↓// tía↑ para pasar los apun- unos apuntes a LIMPIO↑/ se tira horas y horas↑ y días y días→///(1,4s) te lo juro/ hombre hay a veces que/ me tiene que pasar los apuntes del jueves↑ de la semana pasada↓/ y ha pasado mogollón→/ ha pasado de pasarlos↑ mira
22	A	(()) valga la redundancia
23	B	(RISAS) [(RISAS)]
24	A	[(RISAS)]

25	C	[(RISAS)]§
26	B	§es que siempre↑/ se descojona↑ pero a mí no me hace ni puñetera gracia↓ porque yo quie- quiero hacerme resúmenes↑// y si estuviera la [semana (())]
27	A	[¿te estás descojonando de noso]tros?////(1,6s) pero coño Nico↑ contesta
28	B	se le ha comido la lengua el gato
29	C	no jodas/ ¿sabes?/ ((no jodas))
30	B	nada tía es que está la/ tía esta↑ y le da palo hablar delante de ella↓
31	A	pues ya le vale [tía→]
32	C	[pero ¿eres] tonta?
33	B	¿por qué?// ¡tú eres gilipolla↑!////(1,3s) ((())]
34	A	[y cómo os habéis] pasado↓ ¡ya os vale!/ no os insultéis que es pecado↓
35	C	(RISAS) [(RISAS)] (RISAS) [(RISAS)]
36	B	mira-/ mi- mira qué pinta de labrador tiene
37	A	la verdad es que sí
38	C	mogollón
39	A	y con el chándal a-↑/ susio de-/ (RISAS)// de barro [((que lleva))]↑
40	C	[(RISAS)]

B)

80	A	¿no te llama?
81	C	¿que si no me llama quién?↑
82	A	digo si no te llama↑ invitarnos
83	C	¡claro que me llama!
84	A	pues venga ↑/ invítanos§
85	C	§(())/ no te jode/ que no

86	A	¡venga!
87	C	no
88	A	está grabado ¿eh?
89	C	tú-/ tú sí que sabes/// (3,6s) ¡qué bocas eres!
90	B	¡ay tía! tengo que ir a comprarme los libros de
91	A	¡AH!
92	B	
93	A	[[()]]
94	B	[[(¿cómo le aprietas de la nar]iz!?))]\$
95	A	\$ NI[CO]
96	B	[(RISAS)] ¡hostia tío!// ¡cómo te pasas! luego te que- bie- luego te quejas de que la gente [se pasa contigo]
97	C	[anda cállate↓ (())] ya

C)

101	C	[como no] tengo tocha ni na\$
102	B	\$ ¡tía los folios!
103	A	¡hostia! que se han ensusiao!
104	B	¡qué PATOSO eres↓ [((colega))] !

D)

122	A	no tiene ojos de moro↑ tiene unos ojos→
123	C	pasi[ón]
124	A	[ibé]ricos\$
125	C	\$pasión

126	B	[(RISAS)] como
127	C	[apasionados]
128	B	no [(RISAS)]
129	A	[pasión ((gita)[na))]
130	B	[como] el cerdo ibérico↓ pero ya- ((esto es cierto))/ hasta mañana
131	C	(RISAS) [igual]
132	B	[(RISAS)]
133	C	¡eh! pero igual ¿eh?

E)

148	A	¿y eso?/ [¿y el walkman e]se que llevas?
149	B	[tía que-]
150	C	(RISAS)§
151	B	§tía porque-
152	C	capulla es una grabadora ¿o es que no lo ves?
153	A	¡ah! es una grabadora
154	B	¡tío↓ mira vete a la puta mierda!/ ¿vale?
155	C	no te enfades Paloma 8/ no te enfades
156	B	pues no↓ no [[[estás grabando)]]]

F)

168	C	[i((que tía))] más capulla!/ (RISAS) [(RISAS)]
169	B	(RISAS) [(RISAS)]
170	A	[¿por qué?]§

171	C	§y más ((cotolegna))
172	A	¿por qué? pues si tenía que grabar no sé qué§
173	C	§¿en el bolsillo se va a grabar?↓
174	B	pues ¿por qué no?↑
175	C	pues porque ya viste que no
176	A	PUES PORQUE YA VISTE QUE NO§
177	C	§(RISAS)///((2,3s) ¿¡cómo coño (()) hostia!?

Conversación 24

A)

134	C	digo ¡qué raro!/ que se quiere venir conmigo
135	A	no es raro que me quiera ir contigo ¿qué eres tonta?
136	C	no↓ que ((como)) nunca te quieres venir↑

Conversación 25 X

Conversación 26 X

Conversación 27

A)

149	B	[(RISAS);]// eso me lo dijo a mí nano/ lo que pasa ((es)) que encima se pasó un mazo/ porque dice↓ ya te veo yo a ti este verano tal↑/ y dice↑ pero es que aunque no hubiera pasado que tus padres se fueran a trabajar///(1,3s) a Ciudad Real↑/ dice↑ aunque no hubiera pasado eso↑// te seguiría-↑ ya te veía yo comiendo de todas formas y digo ya te vale [[[]]]
150	A	[dile] sí como tú ¿no nano? (RISAS)
151	B	(RISAS)
152	A	que no hay manera de quitarte de encima§
153	B	§(RISAS) no qué va [tío]

B)

226	B	¡ye nano!/ ¡estás hecho un actor! ¿eh?
227	C	[[[]]]
228	B	[pero] que yo no sabía que salías de actor principal ahí→/ componiendo nano↑
229	C	¡qué falso! ((¿eh?))
230	B	¡qué ma[quineta tío!]
231	C	(RISAS)
232	A	¿de qué salías?
233	C	de GRACIOSÍN de la obra de [[[mira]]]
234	A	[¿de] bobo? (RISAS)
235	C	[¿qué pasa? ¿qué pasa?] (([]))

Conversación 28 X

Conversación 29

A)

(NO TIENE CONTEXTO PARA INTERPRETAR BIEN)

1	A	¡guarra!
2	B	el otro día llegó a las siete y media ¡ah! mira si son sólo las siete y veinte ↑ llegó a las siete y media/ y porque tía ya llevaba un cuarto de hora dentro no se metió y tía me quedé yo sola el viernes así ↑

B)

102	B	[hostia tía pues a mí me encantaba]/ tía/ los movimientos esos que ponía [así] ↑
103	A	[(RISAS)]/ sí [movimientos de cadera]
104	B	[así tumbado]§
105	A	§[(RISAS)]
106	B	[estos tía]/ a mí- yo me reía mogollón ¿eh?/ yo es que ↑/ como ya lo repetían tantas veces ↑ tía yo [repetía ya palabra por palabra]
107	A	[(RISAS)]
108	B	pero estaba guay§
109	A	§(RISAS)/ [(RISAS)]
110	B	[a mí] me molaba un puñado
111	A	¡qué bestia!
112	B	sí tía ↓
113	A	[¡pero si era un retorcido!]