

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas - UC
Año académico 2013-2014

ESTRATEGIAS FÓNICO-SINTÁCTICAS COLOQUIALES DE INTENSIFICACIÓN Y ATENUACIÓN EN *BAJARSE AL MORO*: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN E/LE

Trabajo realizado por: Laura López Calonge

Dirigido por: Marta Albelda Marco

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Rentabilidad de la atención al componente pragmático y al registro coloquial en E/LE.....	7
2.1.1. La lengua en uso (pragmática) y la competencia comunicativa.....	7
2.1.2. Descripción y caracterización del registro coloquial.....	11
2.2. Rentabilidad de la enseñanza del registro coloquial en E/LE a través de la literatura y del cine. La obra teatral <i>Bajarse al moro</i>	14
2.2.1. La literatura en E/LE. La imitación del registro coloquial en la literatura.....	14
2.2.2. El registro coloquial en el cine y su aplicación en el aula de E/LE.....	19
2.2.3. <i>Bajarse al moro</i> , de Alonso de Santos.....	22
2.3. Estudio de una selección de estrategias pragmáticas en la obra <i>Bajarse al moro</i> ...	23
2.3.1. Principales características fónico-sintácticas coloquiales.....	24
2.3.2. Estrategias fónico-sintácticas coloquiales de intensificación y atenuación en la obra <i>Bajarse al moro</i>	28
2.3.2.1. Intensificación.....	29
2.3.2.1.1. Elisión.....	31
2.3.2.1.2. Repetición.....	32
2.3.2.2. Atenuación.....	33
3. APLICACIÓN PRÁCTICA	36
3.1. Metodología de la parte práctica.....	36
3.2. Propuesta didáctica.....	40

4. EVALUACIÓN	54
4.1. Evaluación de la tarea.....	54
4.2. Evaluación discente.....	55
4.3. Evaluación docente.....	56
5. CONCLUSIONES	57
6. BIBLIOGRAFÍA	59
7. ANEXOS	64
Anexo 1: Signos de transcripción Grupo Val.Es.Co.....	64
Anexo 2: Procedimientos sintácticos y morfosintácticos de atenuación.....	65
Anexo 3: Fichas del alumno, Secuencia 1.....	66
Anexo 4: Fichas del alumno, Secuencia 2.....	72
Anexo 5: Fichas del alumno, Secuencia 3.....	78
Anexo 6: Fichas del alumno, Secuencia 4.....	85
Anexo 7: Modelo de Autoevaluación docente.....	93

1. INTRODUCCIÓN

“El mundo solo funciona por el malentendido. Gracias al malentendido universal todo el mundo está de acuerdo. Porque sí, por alguna desgracia, la gente se comprendiera, no podría jamás estar de acuerdo”. C. Baudelaire, *Mon coeur mis à nus*.

Para poder entender y usar una lengua hay que vivirla, idea que, a priori, parece ser buenamente acogida por todos. Y vivirla supone acariciarla, mimarla, apegarse a ella y desavenirse con ella, tratarla con afecto y vigilarla desde cerca. Pero, para vivirla de verdad, también es necesario diseccionarla, indagar en sus entrañas y examinar sus recodos más oscuros, en los que las palabras adquieren matices insospechados. Son estos recodos los que más difícilmente presentan su acceso al estudiante de lenguas, porque en ellos intervienen variables que han sido fatigosa y tardíamente sistematizadas. Tales variables son consecuencia directa de poner unas palabras junto a otras, o en la boca de una determinada persona que las emplea frente a otra determinada persona, con la que mantiene una relación precisa en un momento exacto del tiempo y en una situación concreta.

Todos estos elementos, que subyacen y forman el componente pragmático, no empezaron a aplicarse a la enseñanza de segundas lenguas hasta los años 70, y de manera muy rudimentaria al principio; no obstante, cada vez se fueron aplicando más exhaustivamente a medida que se fue percibiendo su rentabilidad en el campo. Entre todos los focos de atención en torno a los que ha girado la Pragmática, en el presente estudio nos centraremos en la modalidad coloquial y en la importancia de descubrir al estudiante la diversidad lingüística que surge de los distintos contextos de uso. Para ello, se hace imprescindible el manejo de materiales reales que supongan la primera pugna del estudiante con lo que más tarde se encontrará en su vida real. Es un hecho que la presencia coloquial en manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) suele reducirse a modismos y frases hechas o fórmulas. Las peculiaridades léxicas constituyen el aspecto del registro coloquial al que más atención se presta. Existe, en cambio, un vacío en cuanto a la sintaxis y a la fonética, aunque estudios más recientes han ayudado con interesantes aportaciones a ambas disciplinas.

Es precisamente desde esta posición desde donde parte el presente Trabajo Fin de Máster (TFM), en el que se pretende realizar un estudio de algunas estructuras fónico-sintácticas propias del registro coloquial en la literatura y el cine españoles, para su posterior propuesta didáctica en E/LE. Para ello (y con el fin de acotar un tema tan amplio), se ha tomado como base una obra de teatro, *Bajarse al moro* (1985), del

dramaturgo vallisoletano José Luis Alonso de Santos (1942-). Esta obra ha sido escogida por presentar un lenguaje coloquial, argótico muchas veces, muy aprovechable en la enseñanza de español a estudiantes extranjeros.

Se propondrán para su trabajo en la didáctica de E/LE algunos aspectos concretos desde el punto de vista fónico y sintáctico, que tendrán su apoyo no solo en la obra escrita, sino también en su correlato audiovisual: la película homónima dirigida por Fernando Colomo (1989) y con guión del propio Alonso de Santos. El marco teórico se sustentará en dos pilares: por un lado, en el desarrollo y explotación del componente pragmático en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua; y por otro, en la literatura y el cine en la clase de E/LE, concretados en un tipo de registro: el coloquial. Asimismo, la metodología del análisis se apoyará en la propuesta de fenómenos fónico-sintácticos del español coloquial de Briz (1998), Padilla (2001) e Hidalgo (2006a, 2007).

Los objetivos generales que se han pretendido alcanzar con esta propuesta han sido los siguientes:

1. Incluir y desarrollar el componente pragmático en la enseñanza de E/LE.
2. Aprovechar el potencial pragmático de la comunicación literaria para emplearla al mismo tiempo como contenido y como material didáctico.
3. Aprovechar el componente cultural y audiovisual del contexto literario y cinematográfico para la enseñanza de segundas lenguas.
4. Explotar el componente cultural de la enseñanza del español a través de la figura de Alonso de Santos y la obra *Bajarse al moro*.

Como podrá observarse, se ha concedido especial importancia al elemento cultural, ya que ayuda a promover el contacto entre la cultura del estudiante y la cultura hispánica. Ello se ha llevado a cabo a través de materiales auténticos que incluyen información sobre diversos aspectos de tipo histórico, geográfico, musical, social, etc. La literatura y, quizás menos, el cine son dos manifestaciones artísticas que pueden generar cierto reparo tanto al docente como al estudiante, porque se tiende a pensar que pueden surgir dificultades de interpretación o porque se desconocen los hechos socioculturales que permiten desenmarañar las intenciones del autor.

En cuanto a los objetivos específicos, se han tratado de lograr los que se detallan a continuación:

1. Establecer los rasgos definatorios del lenguaje coloquial.

2. Exponer una propuesta sobre cómo trabajar el lenguaje coloquial en la literatura y en el cine.
3. Analizar algunas estructuras prosódico-sintácticas coloquiales en *Bajarse al moro*.
4. Desarrollar materiales que trabajen el registro coloquial en diferentes niveles de enseñanza de E/LE.

Se ha tenido en cuenta que los registros lingüísticos son independientes de su canal de expresión. Asimismo, se considera que el material audiovisual es complementario al material escrito y viceversa, sin que haya diferencias que hagan variar el planteamiento teórico del trabajo.

En definitiva, la presente propuesta pretende hacer un recorrido por los estudios que han abordado una aproximación pragmática de la comunicación literaria. Desde un panorama más general hacia otro más específico se intentarán esclarecer las conclusiones a las que se han llegado en este campo. Ello arrojará luz sobre la necesidad de incluir la enseñanza del español coloquial dentro de los programas generales de español a extranjeros. Nuestra propuesta de inclusión del registro coloquial en E/LE toma como contexto marco una obra, en su versión escrita y en su versión oral, puesto que consideramos muchas las ventajas que ello puede ofrecer. El trabajo con dicha obra literaria guiará nuestro análisis sobre estructuras intensificadoras y atenuadoras de la sintaxis y la fonética coloquiales y, al mismo tiempo, será la base para el diseño de material didáctico para los niveles de B2 y C1.

Por lo tanto, nuestra aportación a posibles investigaciones futuras pasa por el diseño de un material que tenga en cuenta y recoja los postulados teóricos que han de servir como base y justificación de la propuesta didáctica. Pretendemos un enfoque novedoso y coherente que implique la explotación del texto literario por sí mismo, tomando como perspectiva el componente pragmático y guiando nuestro análisis hacia el estudio de mecanismos concretos del nivel fónico-sintáctico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Rentabilidad de la atención al componente pragmático y al registro coloquial en E/LE

La lengua se emplea con propósitos muy diversos en todas las interacciones diarias. Lograr una comunicación exitosa, quedarse satisfecho después de un intercambio lingüístico, conlleva desenvolverse adecuadamente dentro de un contexto, que es cotidiano la mayoría de las veces y que constituye el hábitat necesario para el desarrollo de la comunicación humana desde tiempos remotos: el lenguaje coloquial integra la forma más primitiva y auténtica de comunicación (Albelda y Colomer, 2006).

Además de simples *usuarios* de la lengua, autómatas que tienen reglas interiorizadas, cada persona se enfrenta a una situación lingüística concreta de manera distinta, a pesar de que las palabras tienen su significado preestablecido, y adapta ese saber innato al uso preciso que de él hace. Como apunta Reyes (1990: 14): “vamos creando el lenguaje y el lenguaje, a su vez, nos va creando, somos lo que hablamos y nos hablan y también lo que nos hablamos a nosotros mismos. Somos prisioneros libres, creadores creados, dueños esclavizados de nuestra capacidad lingüística”. Un enunciado, en un contexto determinado, puede influir (y, de hecho, influye) decisivamente en numerosos aspectos de la vida de las personas.

2.1.1. La lengua en uso (pragmática) y la competencia comunicativa

Cada ciencia crea su objeto, señalaba Saussure. La Pragmática también lo creó, allá por los años 60, pero todavía hoy, resulta muy difícil delimitarlo con claridad. A pesar de que Morris en 1938 ya hablaba de la Pragmática como una disciplina independiente, fueron Austin y Searle los primeros en considerar la importancia de la lengua en uso, como ya Wittgenstein anunció en sus *Investigaciones filosóficas*: “para una *gran* clase de casos (...) el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein, 1953: 43). Austin (1962), en su ya conocido *How to do things with words*, propone la noción de *acto de habla* como la unidad mínima comunicativa merecedora de un estudio pragmático: hablar no solo supone *significar* o hacer

referencias al mundo que nos rodea¹, sino también llevar a cabo acciones que sirven, en última instancia, para modificar una determinada situación: lograremos modificarla si el acto de habla es “afortunado”. Por su parte, Searle (1969) trató de sistematizar una propuesta de definición y clasificación de los actos de habla, atendiendo a reglas de dos tipos, según controlen actividades que ya existían previamente o sirvan para crearlas con su cumplimiento.

Austin y Searle constituyen el inicio de la andadura también en el cambio desarrollado en el panorama de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Con el paso de los años, los modelos que proponían estos dos investigadores han recibido críticas por ser considerados demasiado rígidos. Se les ha reprochado el hecho de situar los actos de habla como fenómenos aislados, fuera de un contexto más amplio, o de establecer una relación unívoca y directa entre la fuerza ilocutiva (lo que las palabras hacen: pedir, prometer, preguntar...) y la forma de la frase, cuando ha quedado muy claro que es un error creer que los actos de habla directos constituyen la norma cuando, en realidad, los indirectos son mucho más frecuentes².

No obstante, la visión funcionalista y comunicativa de la lengua, desarrollada a partir de los años 60, transformaría esta clasificación de los actos de habla. Los documentos oficiales que regulan la enseñanza de lenguas (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, concretado en su versión española en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*), proponen grandes grupos genéricos de funciones u objetivos que se esperan alcanzar en cada uno de los niveles según el *MCER*: dar información, valorar, expresar sentimientos, expresar desacuerdo, etc. De este modo, los materiales didácticos se organizan en torno a contenidos funcionales y no gramaticales, tal y como había ocurrido tradicionalmente.

Paulatinamente, se pretendió buscar marcos más amplios desde los que poder estudiar la lengua con más precisión, así como los principios que regulan su uso (Escandell, 1996). La Pragmática fue evolucionando con el fin de que los significados de los usos lingüísticos se entendieran en su propio contexto. Como se señalaba al comienzo de este apartado, los límites de esta disciplina han sido, desde su aparición, siempre borrosos (quizás porque la lengua en la comunicación nunca funciona como un

¹ Esta función de la lengua recibe diferentes nombres según los autores. Así, es denominada *función representativa*, según Bühler; *referencial* según Jakobson; o *ideativa*, según Halliday *representativa*, según Bühler; *referencial* según Jakobson; o *ideativa*, según Halliday

² Uno de los autores de estas críticas es Franck (1981, ápuđ Escandell, 1996), quien, además, señala que el vocabulario empleado por Searle en la teoría de los actos de habla es insuficiente y no permite analizar todos los factores del proceso comunicativo.

código completamente cerrado) y ello ha hecho que, muchas veces, haya sido considerada como el “cesto de desperdicios” (Verschueren y Bertucelli-Papi, 1987: 31). Sin embargo, Grice (1975) supo salvar estas dificultades formulando el principio de cooperación, según el cual cada hablante debe cooperar en la comunicación y debe hacer su contribución “tal como se requiere, en la situación en la que tiene lugar, a través del propósito o dirección aceptados en el intercambio hablado en el que está comprometido” (Grice, 1975, ápuđ Levinson, 1983: 93). Para ello, se deben respetar las cuatro máximas que propone el lingüista británico (cantidad, calidad, relación y manera). Junto al uso del lenguaje explícito, de todo aquello que decimos abiertamente, está también la importancia de “la falta de lenguaje” (Reyes, 1990). Lo que nos dicen y lo que entendemos, siguiendo la propuesta de Grice, se conecta a través de un *proceso inferencial*, en el que debemos reconocer la intención, el contenido implícito (*implicatura*) del enunciado de nuestro interlocutor para lograr que la comunicación sea efectiva. Un paso más adelante, en el desarrollo del estudio del significado inferencial, es la propuesta del principio de relevancia de Sperber y Wilson (1986b), que ha permitido dar mejor cuenta de cómo funciona la comunicación humana a través del sistema de ostensión e inferencia.

El modelo de comunicación griceano ha recibido algunas críticas, que lo acusan de presentar una noción demasiado psicológica y, por tanto, relativa, de lo que queremos y no queremos decir. Además, Grice, consciente de sus limitaciones, plantea la actividad de hablar como un proceso puramente automático y olvida por completo la dimensión afectiva del lenguaje.

Todo este universo de implicaturas, de inferencias, de lo que queremos decir pero decimos de otra forma o, sencillamente, no decimos, supone un papel siempre (re)activo por parte de hablante y destinatario (Bajtin, 1975). De la misma manera, ello exige el dominio de ciertas habilidades que no son exactamente lingüísticas, sino que tienen que ver, más bien, con criterios de adecuación a la situación de uso en la que se produce la comunicación. Estas habilidades comprenden la llamada *competencia pragmática*, que ha sido tomada en cuenta por primera vez en los documentos oficiales ya citados: tanto en el *MCER* (2001) -donde aparece explícitamente en el Capítulo 5, en el que se habla de “Las competencias del usuario o alumno”-, como en el *PCIC* (2006) -donde se integra, de manera tangencial, en tres de los trece apartados que recoge el

Índice³. No cabe duda de que, si consideramos el lenguaje en su dimensión comunicativa, el dominio de esta competencia pragmática es absolutamente necesario. El primero en hablar de la *competencia comunicativa* es Hymes (1971), quien subraya precisamente la importancia de desenvolverse en contextos de uso, siendo eficaz y adecuado en las aportaciones. Si aplicamos esto a la didáctica de segundas lenguas, parece necesario asumir que enseñar una lengua extranjera no solo consiste en transmitir conocimientos puramente lingüísticos (competencia lingüística), sino también de otro tipo para que la *competencia comunicativa* mejore (Pozo, 1999).

Esta competencia comunicativa implica saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Hymes, 1971: 116). Nuestro objetivo último como docentes de E/LE es conseguir que nuestros alumnos sean comunicativamente competentes, es decir, que no solo tengan dominio sobre la corrección gramatical, sino que sean capaces de producir enunciados socialmente adecuados. El concepto de *competencia comunicativa* ha sido trasladado al ámbito de segundas lenguas por Canale (1983), entre otros, quien propone la división de la competencia general en módulos o subcompetencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica), en los que la vertiente pragmática queda incorporada de forma fragmentaria (Pons, 2005).

En definitiva, la competencia comunicativa que propone Hymes muestra un interés que no solo alberga contenidos lingüísticos y funcionales, sino también (y es aquí donde reside la mayor novedad), socioculturales y pragmáticos. De algún modo, el acercamiento a la pragmática supone también un acercamiento a la literatura (o quizás convendría formularlo al revés), si entendemos que captar el sentido del lenguaje comporta ponerlo en contexto. Dicho esto, los textos literarios constituyen herramientas muy provechosas para mejorar o perfeccionar eso que hemos llamado “la lengua en uso”. Asimismo, poner al alumno en contexto le permite interpretar mucho más fácilmente todos aquellos fenómenos a los que tradicionalmente se les ha colocado la etiqueta de “figuras retóricas”, pero que no son más que recursos que, inexorablemente, los hablantes utilizan en sus discursos cotidianos, como consecuencia de su intención de ser expresivos: ironía, metáforas, intensificaciones, topicalizaciones, dobles sentidos, atenuantes, etc. Algunos de estos mecanismos serán estudiados en §2.3.

³ Estos tres apartados son: “Funciones”, “Tácticas y estrategias pragmáticas” y “Géneros discursivos y productos textuales”.

2.1.2. Descripción y caracterización del registro coloquial

El alumno de E/LE debe alcanzar una conciencia comunicativa tal que le permita saber de qué temas puede hablar en función de los interlocutores, el lugar, el momento, la cultura, etc. Al mismo tiempo, también es fundamental que sepa cómo enunciar esos temas, es decir, qué registro es conveniente utilizar en cada situación. La situación comunicativa fluctúa constantemente de acuerdo con el tiempo (variedades diacrónicas), la geografía (variedades diatópicas), la cultura del grupo social (variedades diastráticas) y el registro empleado (variedades diafásicas) (Coseriu, 1973). Estas variedades lingüísticas no pueden, no obstante, considerarse como conjuntos homogéneos y, prueba de ello, es la aparición en las variedades diafásicas, que son las que aquí nos interesan, de “vulgarismos y dialectalismos en función de las características de los usuarios” (Briz, 1996: 26).

Un alumno es competente cuando puede comunicarse eficazmente con cualquier persona independientemente de su procedencia geográfica, del grupo social al que pertenezca o del español que hable desde un punto de vista estilístico. Coseriu (1981) distinguió tres saberes lingüísticos que podrían relacionarse con los diferentes estadios de aprendizaje por los que pasa el alumno de E/LE (Porroche Ballesteros, 1988):

1. Saber elocucional: saber hablar independientemente de la lengua en concreto. En la clase de E/LE este saber formaría parte de los conocimientos previos del alumno.
2. Saber idiomático: saber hablar una lengua en concreto. En él entraría la corrección idiomática, la corrección gramatical.
3. Saber expresivo: saber hablar en una situación y contexto determinados; en él entraría la adecuación.

El saber idiomático y el saber expresivo son, por tanto, los dos estadios en el aprendizaje de E/LE. Los primeros niveles se corresponderían con el primero y, a medida que se adquiere una mayor competencia, el saber expresivo es también mayor. El saber idiomático se corresponde con un registro estándar de la lengua, mientras que en el saber expresivo entraría el registro coloquial, aunque no solo este.

Señala Porroche Ballesteros (1988: 255) que

todo hablante nativo de una lengua es plurilingüe en el sentido de que alterna su registro profesional con sus formas locales y familiares, su habla formal y se adapta insensiblemente a los

usos de sus interlocutores. En cambio, cuando no se trata de nuestra propia lengua, adecuar el uso lingüístico a una situación determinada es especialmente difícil.

Consideramos, por ello, que existe una necesidad de trabajar los diferentes registros lingüísticos y, en especial, el coloquial (Albelda y Fernández Colomer, 2006), ya que el dominio de una lengua extranjera implica también, y sobre todo, el conocimiento de esta variedad. Resulta paradójico pensar que sea este el tipo de registro al que menos atención se le ha prestado en los manuales tradicionales, pero, en cambio, al que con mayor frecuencia va a enfrentarse el estudiante de E/LE. De aquí parte, por tanto, el presente trabajo.

En primer lugar, trataremos de precisar qué entendemos por *lenguaje coloquial*, para lo cual haremos un sucinto recorrido desde las primeras aproximaciones al tema. Conscientes de que delimitar el lenguaje coloquial con rotundidad sería tal vez “aspirar a retener el fluido de la lengua en el cedazo de la pretensión” (Lassaletta, 1974: 22), podemos afirmar que sí se han sistematizado, en estudios más recientes (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002), sus principales rasgos. Para Beinhauer (1929: 9),

el español coloquial es el habla tal como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas (...). Sin embargo, al tratar de lenguaje coloquial nos referimos únicamente a la lengua viva conversacional.

La definición del hispanista alemán nos conduce al controvertido terreno de identificar el lenguaje coloquial con el lenguaje hablado (Seco y Salvador, 1995). Algunos autores afirman que solamente puede hablarse de registro coloquial en un tipo de discurso, el conversacional. Es cierto, por un lado, que la conversación es la forma prototípica de manifestación del registro coloquial (Levinson, 1983), pero estamos de acuerdo con Pons (2005) en que no es la única. El lenguaje coloquial puede plasmarse también en otro tipo de discursos, bien orales (un debate televisivo, por ejemplo), o bien escritos (una carta familiar o una obra que imita este registro, caso que pasamos a analizar en §2.2.1) e, incluso, coexistir con el lenguaje formal, porque “un texto no es coloquial o formal, sino que constituye una escala gradual de un continuo limitado por dos extremos que se podrían denominar *inmediatez comunicativa* y *distancia comunicativa*” (Porroche Ballesteros y Laguna, 2007: 692), siguiendo los términos acuñados por Koch y Oesterreicher (1990). El problema para Briz (1998) es que se confunde el tipo de discurso (conversación) con la modalidad de uso (coloquial).

En segundo lugar, siguiendo la clasificación propuesta por Briz (1996), el español coloquial puede caracterizarse atendiendo a dos tipos de rasgos: los rasgos primarios, que se identifican con la disposición de Gregory y Carroll (1986) y los rasgos situacionales (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002). Como señala Briz, es preferible partir de una serie de rasgos que caractericen la situación comunicativa:

a) Rasgos situacionales o coloquializadores:

- Tipo de relación social y funcional entre los interlocutores: igualdad/ desigualdad. Brown y Gillman (1969, ápod Briz, 1996) lo sintetizaron así:
[-poder] [+solidaridad] = [+coloquialidad]
- Relación vivencial: de proximidad o de distancia.
- Marco (frame) de interacción en que se desarrolla la comunicación: ajeno, familiar; cotidiano/ no cotidiano.
- Tipo de temática: especializada/ no especializada; cotidiana/ no cotidiana.

b) Rasgos primarios:

- Finalidad de la interacción: transaccional o interpersonal.
- Presencia o ausencia de una planificación del discurso.
- Tono formal o informal.

Teniendo en cuenta los rasgos señalados, la variedad coloquial se caracterizará prototípicamente por las siguientes particularidades: relación social y/o funcional de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad, marco de interacción familiar o cotidiano, temática no especializada y/o cotidiana, finalidad interpersonal, ausencia de planificación y tono informal (Albelda y Fernández Colomer, 2006). De la misma manera, cuanto mayor sea la informalidad de los rasgos, más informal será la situación.

Es necesario precisar que el lenguaje coloquial no es exclusivo de una clase social. Como veremos en la obra objeto de nuestro estudio, los personajes de *Bajarse al moro* proceden de diferentes estratos socioculturales y todos ellos hacen uso del lenguaje coloquial. La falta de una terminología clara (“lengua popular”, “lengua conversacional”, “lengua hablada”, Vigara Tauste, 1992) ha generado confusión; por ello, merece la pena tener en mente la distinción propuesta por Seco (1983) entre el *nivel de lengua* y el *nivel de habla*. Es en este último en el que deberíamos situar el

lenguaje coloquial, escogido conscientemente por el hablante y resultado de una situación de uso. Frente a ello, en el nivel de lengua situaríamos el lenguaje popular, que siempre está determinado por las características socioculturales del hablante y es considerado como vulgar. En palabras de Hernando Cuadrado (1988: 24),

el nivel de lengua de un hablante es su base lingüística estable y solamente evoluciona con su propia personalidad, mientras que el nivel de habla es evidentemente variable, al depender en todo momento de la situación en la que transcurre la comunicación.

2.2. Rentabilidad de la enseñanza del registro coloquial en E/LE a través de la literatura y del cine. La obra teatral *Bajarse al moro*

El presente apartado pretende, por una parte, plantear el papel que juegan tanto la literatura como el cine en el aula de E/LE, desarrollando para ello una retrospectiva de su uso a lo largo de los diferentes enfoques adoptados en la enseñanza de lenguas; por otra, hacer una referencia concreta a una de las obras más famosas reflejo de un registro coloquial: *Bajarse al moro*. Se procurarán plasmar las ventajas que ofrece trabajar con material auténtico que, además, permite el desarrollo integrado de diferentes destrezas: la comprensión lectora a través de la obra escrita y la comprensión auditiva a través de la película, además de posibilitar un fuerte aprovechamiento sociocultural.

2.2.1. La literatura en E/LE. La imitación del registro coloquial

Borges siempre imaginó que el Paraíso sería algún tipo de biblioteca que albergara toda la literatura desde tiempos inmemoriales. En nuestro caso, entendemos que la literatura puede ser un recurso muy útil en la clase de E/LE porque permite desplegar en el alumno su capacidad crítica, aumentando su competencia lingüística y cultural. Avivar esta conciencia crítica se logra mediante una “ruptura cognoscitiva con los principios que regulan el funcionamiento habitual del lenguaje, tanto en su forma como en su contenido” (Escandell, 1996: 210).

Habitualmente, se ha considerado que la obra literaria posee una dimensión especial: la de transformar la realidad, la de dotar de otro significado las situaciones incuestionables e inamovibles, cuyas denotaciones son bien conocidas por todos. Sin embargo, lo que parece incuestionable es más bien que la maravilla de la literatura consista en su capacidad de crear mundos fantásticos, pero también verosímiles.

Pensemos, por ejemplo, en la novela *Cien años de soledad*: ¿quién no ha creído alguna vez que la belleza de Remedios no fuera suficiente para poder emprender un viaje al cielo?

Diacrónicamente, el papel de la literatura ha gozado de diferente importancia en función de los métodos o enfoques lingüísticos imperantes en cada momento: hasta mediados siglo XX, el método Gramática-Traducción consideraba el texto como punto de partida y de llegada, siempre desde una visión elevada y casi sagrada. En los años 60, los métodos estructurales pusieron el énfasis en la enseñanza de los paradigmas gramaticales, a través de estructuras lingüísticas y léxico aislado, por lo que el texto literario quedó desbancado como material útil en el aula. Esta situación se mantuvo en la década de los 70 con los métodos nocio-funcionales, que, efectivamente, trasladaron el foco en torno al que organizar los contenidos didácticos: de unos contenidos gramaticales se pasa a unos contenidos funcionales, lo cual hizo que el estudio de la lengua se abordase desde un plano más social. Sin embargo, como señala Melero Abadía (2000: 85), “el modelo nocio-funcional no constituye ni un método ni un enfoque de enseñanza”, sino más bien una nueva forma de descripción y organización de los contenidos de los programas, que se presentó como alternativa a los tradicionales programas gramaticales, pero que, “excepto en las muestras de lengua, que sí son más naturales, las diferencias respecto a los manuales de corte estructural apenas se aprecian”. Sea como fuere, en el método nocio-funcional seguía sin haber el texto literario.

Una de las revoluciones en la enseñanza de lenguas llegaría en los años 80 con el Enfoque comunicativo, que posibilita el contacto de la Lingüística con otras disciplinas. Asimismo, los roles tradicionales de profesor-alumno sufren modificaciones: el alumno se convierte en el personaje protagonista en torno al cual gira el aprendizaje y el profesor será el guía o facilitador en ese camino (MCE, 2001). Sin embargo, el texto literario sigue estando fuera en mitad de ese panorama “comunicativo”, al ser considerado un elemento estático que no favorece la interacción. Será Widdowson (1992) quien reivindique, ya en los años 90, el uso de la literatura en la enseñanza de E/LE, de tal manera que el texto literario bajará de la tarima, dejará de ser un documento sacro y reaparecerá, pero de modo muy tangencial al principio.

Paralelamente a este panorama, surgen dos fenómenos que es necesario señalar por su visión renovadora y por su intención de crear un contexto más amplio en el estudio de la lengua. En primer lugar, la Teoría de la Recepción, que surge en los años

60, de la mano, entre otros, de W. Iser y U. Eco. El planteamiento que proponen estos dos autores otorga importancia tanto al polo lector como al componente textual, de tal manera que ambas vertientes son consideradas parte de un mismo proceso, que no existiría de otra forma: “la convergencia de texto y lector dota a la obra literaria de existencia” (Iser, 1987: 216). Es interesante observar el paralelismo entre el papel que concede la Teoría de la Recepción al lector y el que concederá el Enfoque comunicativo al alumno como núcleo del aprendizaje. En ambos casos, el proceso es mucho más equilibrado y los diferentes componentes han de constituir un todo perfecto unitario.

En segundo lugar, en este contexto, nace la Lingüística textual. Ni los métodos estructurales primero, ni los generativistas después, habían conseguido superar el estudio de oraciones aisladas. Sin embargo, en la década de los 70, aparece esta nueva disciplina, teorizada por Van Dijk y Halliday, entre otros, para la que la unidad máxima de análisis ya no es la oración sino el texto. Esta aproximación teórica entiende, por tanto, la comunicación en un sentido pragmático, esto es, como actividad verbal y, en última instancia, como una forma de actividad humana (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 307).

Como vemos, de alguna manera se ha producido una inclusión cada vez mayor del texto en el aula de E/LE. Ello no podría ser de otra manera si tenemos en cuenta las razones que han sido expuestas, principalmente por Collie y Slater (1987), para trabajar con textos literarios: entre otras muchas ventajas, se trata de material auténtico (textos pensados para lectores nativos), aportan una riqueza lingüística valiosísima para el estudiante y constituyen, al igual que ocurre con el cine, un recurso integrador, que forma parte de lo que se ha llamado “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera” (*AICLE*, también conocido por sus siglas inglesas como *CLIL*), cuya introducción en la Enseñanza Superior está en fase de estudio e implantación y ya ha sido constatada su utilidad en los currículos orientados a la internacionalización.

Además, el texto literario conforma una de las competencias a las que también dedica atención el *MCER*: la *competencia literaria*, término acuñado por Bierwisch en 1965. Otros autores posteriores, como Cassany et alii, la relacionan con la competencia lectora (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Ya hemos visto, sin embargo, que la competencia literaria es algo mucho más amplio, que “abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario; involucra destrezas tanto de interpretación como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber” (Sanz Pastor, 2006: 18). También señala Casanny (1994:

208) que “la comprensión es un camino sin final” y “el aprendizaje de la lectura arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida”.

En definitiva, la presencia de la literatura en los programas de E/LE no solo no interfiere con la metodología del Enfoque comunicativo⁴, sino que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural (Albadalejo García, 2005).

En cuanto a la imitación del registro coloquial dentro de la obra literaria, han sido numerosos los estudios que se han encargado de ello. Ya hemos visto como para algunos autores no podía hablarse de español coloquial dentro de las “manifestaciones artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores” (Beinhauer, 1929: 9), es decir, dentro de la literatura. Si retrocedemos hasta situarnos de nuevo en Austin (1962) y su teoría sobre los actos de habla, debemos decir que todas las condiciones que han de tenerse en cuenta para que un acto de habla sea “afortunado”, esto es, que cumpla con las condiciones de felicidad, no son aplicables a la literatura. Algunos autores, como Ohmann, justifican esta afirmación y mantienen que “una obra literaria es un discurso que carece de fuerza ilocutiva” (Ohmann, 1987a: 28) o, más concretamente, su fuerza ilocutiva es “intencionadamente imitativa”: el escritor finge relatar un discurso y el lector acepta el fingimiento, imaginándose el contexto de uso, la situación... Y más adelante, agrega: “la suspensión de las fuerzas ilocutivas normales lleva al lector a centrar su atención en las fuerzas locutivas o perlocutivas” (Ohmann, 1987a: 33), es decir, en el mensaje mismo o en el efecto que este produce sobre quien lee la obra. Otros autores, como Levin⁵ (1987: 72) sostienen que “el hecho de que el mundo en el que el poeta se ha proyectado no sea (necesariamente) el mundo real implica que las condiciones normales de verdad no se podrán aplicar a las afirmaciones que sobre ese mundo se hagan”.

Para Austin (1962: 148), los actos de habla dentro de la obra literaria son “actos de habla no serios”, son “usos parásitos del lenguaje”. Consecuencia de ello es que, en la literatura, el autor no puede dar a su público garantías de credibilidad de la misma manera que lo haría cualquier otro tipo de discurso; tampoco puede defender públicamente sus palabras porque no tiene certeza, entre otras cosas, de qué tipo de público leerá su obra. De este modo, el vínculo entre autor y lector se vuelve frágil. A

⁴ Según el CVC, el Enfoque comunicativo “pretende capacitar al alumno para una comunicación real, no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita, con otros hablantes de lengua extranjera”.

⁵ Hay que señalar que el estudio de Levin (1987) gira concretamente en torno a la poesía, pero habría que estudiar si es también aplicable a la literatura en general.

esta disminución de la fuerza del lenguaje, Austin la llamó “etiolation” o decoloración (Austin, 1962: 136).

Algo que llama la atención con respecto a la pragmática en la obra literaria es que autor (hablante) y lector (oyente) mantienen sus roles dentro del proceso de comunicación, pero son *papeles* ficticios, que forman parte de un contrato que el lector firma en el momento en el que empieza a leer la obra (Iñarrea de las Heras, 1998). Dentro de este contrato comunicativo “al autor le está permitido burlarse de las máximas del mismo modo que nos está permitido a nosotros en ciertos casos, por ejemplo, cuando somos irónicos” (Reyes, 1990: 75).

Sin embargo, una definición de ficción/literatura como falsedad conduce al absurdo, según Ohmann (1987a). Creemos que lo más lógico quizás sea adoptar la postura de Levin (1987: 69), quien afirma que

en todo poema [o manifestación literaria] hay implícita una oración dominante que queda elidida posteriormente, pero cuya existencia es necesario postular para que ciertos hechos acerca de los poemas [o manifestaciones literarias] puedan recibir una explicación adecuada y esta oración es:
Yo me imagino a mí mismo en, y te invito a ti a concebir, un mundo en el que...

Por otro lado, habría que plantear si siempre que se produce un uso ficticio del lenguaje estaríamos dentro del terreno de la literatura. Pensemos, por ejemplo, en nuestras conversaciones cotidianas: ¿cuántas veces hacemos en ellas un uso viciado del lenguaje? ¿Cuántas veces fabulamos mediante hipótesis, supuestos? O, incluso, ¿cuántas veces mentimos? Los teóricos de la literatura han llegado a plantear que todos los actos de habla pueden considerarse ficticios, pues en todos ellos habla otro, bien el que repite o bien el que adopta papeles (Reyes, 1990, 1994). Es cierto e innegable que hay elementos que cuentan con el factor de referencialidad en la realidad. Por ejemplo, no podemos decir que don Quijote exista fuera del texto (¿o sí?), pero sí podemos decir que Madrid existe y es la capital del España. Esto no significa que la literatura carezca de contexto, sino “que ella constituye un contexto también, un elemento contextual” (Domínguez Caparrós, 1987; Lázaro Carreter, 1987).

Parece, por tanto, que no todos los actos de habla son ficticios, pero sí hay una funcionalidad enunciativa, que consiste no solo en el hecho incuestionable de que el hablante adopta papeles e imita modelos, sino que el enunciado puede ser producto de muchas voces, aunque parezca producto de una, tal y como mantenía Bajtin (1982) en su *Principio Dialógico* (según el cual el texto es un territorio compartido por hablante y

oyente) y, posteriormente, Ducrot (1984, ápod Reyes, 1990: 134) en su Teoría polifónica.

El texto concreto del que parte nuestro estudio es la obra dramática *Bajarse al moro*, que constituye, según todo lo que acabamos de exponer, un texto literario que imita o reproduce el español coloquial de una determinada época (finales de los años 80) y de un determinado lugar (Madrid). Estas variables diacrónicas y diatópicas, que podrían restringir o limitar el aprovechamiento en la clase de E/LE en determinados aspectos como el del léxico, creemos que no lo hacen en el que nos ocupará después, el plano de la fonética y el de la sintaxis. La obra, que podríamos considerar como “mímesis de lo oral o escritura del habla”, en términos de Narbona (1989: 150), se enmarcaría dentro del modo intermedio delimitado por Briz de lo “coloquial escrito” (2002: 23) cuyos rasgos son: [mayor grado de planificación], pero con otros rasgos de coloquialidad: [+relación de proximidad], [+saber compartido], [+cotidianidad]. De acuerdo con lo que conocemos, dos obras de la narrativa española han sido especialmente estudiadas en sus rasgos coloquiales: *El Jarama* y *Entre visillos*. Algunas de las conclusiones derivadas de esos estudios han sido tomadas muy en cuenta a la hora de perfilar este trabajo (ver Hernando Cuadrado, 1988; López Serena, 2007).

2.2.2. El registro coloquial en el cine y su aplicación en el aula de E/LE

En torno a la imagen y el sonido, surgió a finales del siglo XIX y comienzos del XX un recurso de un enorme potencial significativo, cuyo empleo en las aulas de E/LE ha crecido exponencialmente en los últimos años, ya sea en sus versiones de larga o corta duración (largometrajes y cortometrajes, respectivamente). El carácter propio y personal que posee esta producción artística hace que se aleje de otros medios audiovisuales como la televisión, la publicidad, etc., y permite al alumno desarrollar una “conciencia visual crítica” (Azuar Bonastre, 2010). Esos rasgos propios condicionan los mensajes, que se ven modificados no solo por los canales (visual-auditivo) por los que son transmitidos, sino por el particular manejo del sistema lingüístico combinado con claves paralingüísticas y extralingüísticas (Amenós Pons, 1999a: 776).

Es, por tanto, evidente que la relación del cine con el lenguaje es constante. Ha sido, desde siempre, un reflejo de la realidad lingüística y sociocultural de una determinada comunidad. Supone, al igual que la literatura, un estudio de la lengua puesta en contexto, no solo lingüístico, sino también musical, proxémico, kinésico, etc.

En este sentido, autores como Cassany, Luna y Sanz (1994), por un lado, abogan por el uso del cine en las aulas de E/LE, ya que posibilita la integración de las macrodestrezas lingüísticas, es decir, de las competencias lingüísticas, pero también de la competencia intercultural y el fomento del aprendizaje autónomo, tal y como postula el Enfoque Comunicativo y aconsejan el *MCER* (2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Por otro lado, supone el desarrollo de la dimensión afectiva.

El cine presenta otras ventajas en comparación con el empleo de obras escritas como material para la enseñanza de idiomas: por ejemplo, el ritmo inevitablemente más dinámico, a veces logrado mediante el empleo de un amplio elenco de personajes. De hecho, una de las aportaciones de la película *Bajarse al moro* con respecto a la obra escrita es precisamente la adición de nuevos personajes y, sobre todo, la asunción de un papel más principal por parte de varios de ellos. Gracias al cine, también se puede abrir un abanico más amplio de los diferentes estilos de aprendizaje: hay alumnos que son más visuales y aprenden leyendo y viendo cine o televisión; otros que son más auditivos y prefieren aprender escuchando y hablando; por su parte, los kinésicos prefieren aprender escribiendo o a través de imágenes e implicándose físicamente en el aprendizaje.

En cuanto al cine en registro coloquial, presenta muestras de habla dialogadas, conversaciones en su mayoría que son, según lo que hemos estudiado hasta ahora, eminentemente coloquiales. Es, por ello, un buen recurso para la adquisición de destrezas orales coloquiales conversacionales (Azuar Bonastre, 2010) y, aunque es evidente que existe una dificultad manifiesta cuando el estudiante de E/LE se enfrenta a un largometraje en variedad coloquial, nuestro objetivo último es que el alumno discrimine entre las diferentes modalidades de la lengua y las interiorice, con el fin de que sepa mantener el hilo comunicativo. Para ello, no se trata únicamente de descodificar e interpretar un mensaje, ya de por sí complicado, sino que hay que sumar, además, todos los factores de corte oral que intervienen en el proceso de comunicación: la mayor o menor facilidad para seguir una trama determinada, entender una voz o interpretar unas claves visuales o auditivas (Amenós Pons, 1999b). Estas claves auditivas, de corte prosódico principalmente, pueden llegar a precisar la adecuada interpretación de un enunciado, pues el emisor selecciona “determinados patrones prosódicos con una determinada intención semántica o comunicativa” (Hidalgo, 2006b: 131). Así, pueden llegar a expresar diferentes valores y sentidos en el caso de los

marcadores discursivos o diferentes valores modales y semánticos de un mismo enunciado o una ironía, etc. (Pérez Giménez, 2012: 111).

En el *Cuadro I*, se recogen las indicaciones del *MCER* con respecto al uso del cine como herramienta didáctica en la variedad coloquial, en los niveles de referencia propuestos para nuestro estudio, B2 y C1 (Azuar Bonastre, 2010: 129):

DESCRPTORES ILUSTRATIVOS DEL MCER					
Referentes al LENGUAJE COLOQUIAL				Referentes al MATERIAL CINEMATOGRAFICO	
Niveles comunes de referencia	Aspectos cualitativos del USO DE LA LENGUA HABLADA			INTERACCIÓN ORAL Y CONVERSACIÓN INFORMAL	COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL VER CINE
	Fluidez	Interacción	Coherencia		
C1	Se expresa con fluidez natural, espontánea y coloquial.	Elige las frases adecuadas para introducir, mantener y finalizar la interacción.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado.	-Se expresa con fluidez y espontaneidad. Domina un amplio repertorio léxico que le permite realizar circunloquios. -Comprende con facilidad las interacciones complejas. -Puede seguir el ritmo de discusiones animadas que se dan entre hablantes nativos y participar en ellas.	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Es capaz de producir fragmentos de discurso con ritmo uniforme; aunque duda, se observan pocas pausas largas.	Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, tomando el turno y finalizando adecuadamente.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para conseguir un discurso claro y coherente.	-Habla con fluidez, precisión y eficacia. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical. -Toma parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas. -Capta gran parte de lo que se dice en discusiones que se dan a su alrededor, pero puede perder su turno en discusiones con varios hablantes nativos y tener dificultades para recuperarlo.	Comprende la mayoría de las películas en lenguaje estándar.

CUADRO I. Descriptores referentes al lenguaje coloquial y al material cinematográfico (*MCER*). Nivel B2 y C1. El cuadro muestra las capacidades que debería poseer el alumno en el plano del uso de la lengua hablada con respecto a tres parámetros: la fluidez, la interacción y la coherencia. Asimismo, señala las habilidades en la destreza de comprensión audiovisual, en concreto, en la comprensión de películas.

En conclusión, como señala Amenós (1999a), en las culturas occidentales, los hábitos adquiridos durante la escolarización hacen difícil un trabajo lingüístico exclusivamente apoyado en soporte oral. Por ello, consideramos enormemente positivo basar el análisis de este trabajo en la obra escrita, contrastada con su vertiente audiovisual, lo cual permitirá al alumno establecer una conexión constante entre los recursos escritos y su manifestación real y social.

2.2.2. *Bajarse al moro*, de Alonso de Santos

De manera unánime, la crítica ha considerado la figura de José Luis Alonso de Santos como una de las más representativas en el panorama teatral español posterior al franquismo. No solamente como dramaturgo, sino como verdadero hombre de teatro, Alonso de Santos ha tenido siempre un compromiso tenaz con las artes escénicas y ha sido director de importantes instituciones como la Compañía Nacional de Teatro Clásico.

Uno de los temas que ha preocupado constantemente a Alonso de Santos ha sido el de la búsqueda de la felicidad. En la nota al programa del estreno de *Bajarse al moro* en Madrid, escribía (ápuđ Piñero, 2005: 359):

“En el colegio me enseñaron que los seres vivos «nacen, crecen, se reproducen y mueren». Bueno, pues no es tan complicada la cosa pensé yo, que era joven e iluso por aquel entonces, y me fui unos cuantos años a dar patadas al balón y a salir con chicas, para desfogarme. Más hete aquí que años más tarde empecé a descubrir que el intrínquilis de la frasecita estaba en las comas. Es decir, en lo que pasa entre nacer, crecer, reproducirse y morir. Arduos años de estudios e investigaciones en universidades, lecturas y cursillos especializados, me llevaron a la conclusión de que esas comas se podían traducir por estas palabras: el intento de ser feliz. Entonces me dije: esos cuatro trascendentales acontecimientos parecen no depender de nosotros, son cosas del destino. Pero el tema de las comas sí que parece ser cosa humana. ¿Por qué es entonces tan condenadamente difícil conseguirlo?”

Los personajes de *Bajarse al moro* son hombres de a pie, antihéroes, figura tan arraigada en la tradición española, que se ven salpicados de pequeñas dosis de humor contemporáneo (Piñero, 2005). La crítica ha señalado que existe una conexión entre lo que sucede en la obra y lo que pasa en la calle y es que el autor teatral pretende captar ese “Madrid en movimiento”, esa gente que se niega a tener su espíritu quieto, esa gente que está viviendo el gran cambio que se está produciendo en España en la década de los 80 (Piñero, 2005: 355). Ello se refleja también en la lengua: el lenguaje coloquial de *Bajarse al moro* responde a una variedad diatópica determinada (el lenguaje madrileño) y a un momento concreto (mediados-finales de los años 80). A pesar de la relativa distancia cronológica, las construcciones seleccionadas tienen plena vigencia, ya que se trata de construcciones sintácticas y no léxicas; la sintaxis, en este sentido, es mucho más conservadora que el léxico, que se adhiere con facilidad a una época precisa.

“La división entre integrados –demócratas propietarios del bienestar- y no integrados –amplio grupo de marginados que se queda fuera de esta amplia clase media y estable-” (Piñero, 2005: 358) va a ser el tema que sustente toda la estructura de

Bajarse al moro. Estos dos mundos están representados por Alberto y Elena y Chusa y Jaimito, respectivamente. Cada grupo va detrás de sus proyectos de futuro, que en un caso entran dentro de los convencionalismos burgueses y, en otro, de las ilusiones y los pensamientos utópicos de un “muchacho delgado de edad indefinida” que hace sandalias de cuero y de su prima, que trae de Marruecos la droga que poder vender para ganar dinero. Pero todos quieren ser felices y es el choque con la realidad el que pone de manifiesto el fondo melancólico de la obra: “Lo que era un juego se ha convertido en soledad” (Alonso de Santos, 1985: 142).

Los personajes y las situaciones de *Bajarse al moro* parecen en todo momento “palabras y trozos de la vida corrientes” (aunque debajo, el elemento teatral y dramático está magistralmente manifiesto) y ello ha hecho que se enmarque la obra dentro de lo que se ha llamado *teatro de la experiencia*, siguiendo la terminología surgida en el movimiento poético liderado por Luis García Montero y Jon Juaristi.

Según la teoría de los actos de habla de Austin (1962), en una obra de teatro, “la asignación de los actos de habla es el medio de creación de los personajes” (Ohmann, 1987b: 44). Los personajes se van creando, perfilando, a medida que hablan. Y también a medida que sugieren. Alonso de Santos recrea situaciones en las que los personajes no dicen lo que realmente están pensando (Piñero, 2005), de tal manera que no podríamos saber cuáles son sus intenciones si no fuese por las acotaciones, en el caso de la obra escrita, o por el lenguaje no verbal, en el caso de la película.

En suma, la obra, que estuvo tres años en cartel, tuvo un enorme éxito, atribuible, en gran medida, al reflejo que suponía de esa sociedad y del cambio que en ella se estaba gestando. Según Lourdes Ortiz, esta acogida también se explica porque Alonso de Santos es “maestro en lo más difícil: la cotidianidad aparentemente simple de sus magníficos diálogos, de las situaciones equívocas que plantea y de los chistes verbales y juegos de sentido, cargan de humanidad a sus protagonistas y a sus personajes secundarios” (Ortiz, 1993, ápu d Piñero, 2005: 394).

2.3. Estudio de una selección de estrategias pragmáticas en la obra *Bajarse al moro*

En este trabajo nos centraremos en el análisis de una serie de construcciones fónicas y sintácticas propias del español coloquial; en concreto, aquellas que transmiten el valor estratégico de intensificación y de atenuación. Una vez extraídas y analizadas, se realizará una propuesta didáctica para llevar al aula de E/LE.

2.3.1. Principales características fónico-sintácticas coloquiales

Briz (1996: 34) llama “constantes” a los hechos lingüísticos verbales y extraverbales del registro coloquial. Todos ellos forman la “gramática del español coloquial” (Porroche Ballesteros y Laguna, 2007: 696, 700):

el español coloquial presenta usos gramaticales específicos, de modo que podemos hablar de una gramática del español coloquial, entendiendo como tal la descripción y explicación de los aspectos morfológicos y sintácticos que caracterizan este registro del español, aunque, ciertamente, en muchas ocasiones, tales aspectos morfológicos y sintácticos aparecen interrelacionados con peculiaridades léxicas y fonético-fonológicas (...). De las posibilidades gramaticales de que disponemos para expresarnos en cada momento, la más característica del español coloquial conlleva siempre una mayor carga de expresividad, es decir, de expresión de la actitud del hablante y, en muchas ocasiones, supone también la manifestación de la interacción entre el emisor y el receptor.

Briz (1998: 11) también habla de una “Gramática de la interacción”, que puede sintetizarse, según este autor, en los siguientes esquemas enunciativos:

<yo ahora, aquí y en estas circunstancias con la intención de...>
<digo, argumento y negocio contigo>
<y tú recibes e interpretas (aceptas o no) ahora, aquí y en estas circunstancias>
el enunciado (mi intervención)

En términos generales, la sintaxis coloquial supone, muchas veces, un grave problema para el alumno de ELE por la diferencia que existe entre el modelo “normativo”, aceptado y mostrado en las gramáticas, y el modelo de “uso”, presente en el lenguaje coloquial. La sintaxis coloquial es, según Briz (1998: 68), una sintaxis “no convencional”. Parece necesario, por tanto, adoptar un punto de vista pragmático, más que puramente sintáctico, para poder acercarse a las tramas internas del lenguaje coloquial.

Los principios organizativos que rigen la sintaxis coloquial tienen que ver con el “valor informativo que el hablante asigna e impone a los distintos constituyentes, con independencia de las relaciones estrictamente funcionales (...). Se sirve de esquemas que no constriñen por anticipado el significado de la relación entre los miembros de un período” (Narbona, 1989: 167). Según Briz (1996: 34), es “la ausencia de planificación o, más exactamente, la obligada planificación rápida” la que rige la estructura en todos los niveles de la lengua. En nuestro caso, se han señalado rasgos específicos que podemos resumir en los siguientes, tanto en el plano sintáctico como en el plano fónico

y que constituyen aquello que Koch y Oesterreicher (1990) han calificado como “lo hablado idiomático”.

En el **plano sintáctico**, se observa un **escaso uso de la subordinación** (unión sindética) a cambio de un uso mayoritario de la yuxtaposición (unión asindética). Para Seco (1973) y Narbona (1989), el uso de la yuxtaposición no supone considerar que la modalidad coloquial sea más sencilla o más pobre, sino que posee una “tendencia centrífuga” por la que los elementos de la oración carecen de un centro magnético que los organice. En (1), Chusa apenas emplea conjunciones subordinantes y su discurso se apoya en pausas y frases entrecortadas que se unen asindéticamente.

(1) ELENA.-¿Saco las cosas?

CHUSA.-Sí, no las pongas ahí. Ese es el rincón de Alberto; no le gusta que le desordenen ni le toquen nada. Ya le conocerás luego. **Está chachi, te va a gustar**. Es muy alto, fuerte, moreno, con una pinta que te caes. ¡Ah! Ese es Humphrey, el hámster. Le encanta la lechuga. (O. E. pág. 120)⁶

Sin embargo, más que de yuxtaposición, parece más apropiado hablar de **sintaxis concatenada o acumulativa**, frente a la sintaxis incrustada del modo escrito y el registro formal (Briz, 1998). En (2) Chusa empieza a contarle a Elena la aventura y parece que organiza su intervención a medida que las ideas van llegando a su cabeza:

(2) ELENA.-Yo más que nada es por ir. Bueno, también por sacar algo, porque luego, al venderlo aquí... ¿Cuánto se saca?

CHUSA.-Veinte veces lo que nos hemos gastado, si es un negocio. Y una aventura. **Te metes allí, dos tías además nos lo regalan todo**. A mí me han regalado cosas muchas veces. Dicen que tengo cara de mora. Como soy morena... (O. E. pág. 131)

Tiene relación con la sintaxis concatenada, el **modo de glosar parcelado**: aunque hay una profusión de frases breves, incompletas, aparentemente carentes de sentido por su débil atadura sintáctica (Narbona, 1989: 167, 180), existe toda una serie de apoyos de otros tipos, como los llamados *enlaces extraoracionales* (Gili Gaya, 1976) o conectores pragmáticos, la entonación, el lenguaje gestual, los mundos compartidos por los interlocutores, etc., que confieren coherencia al enunciado. Esta característica surge del deseo, o de la necesidad, de explicarlo todo para hacerse entender al instante, lo cual genera un “continuo ir y venir” (Briz, 1998: 69), un “**rodeo explicativo**” que hace que la información avance lentamente y sea enormemente repetitiva. Las continuas reelaboraciones son la principal causa de anacoluto (Briz, 1998: 73). Fijémonos en (3),

⁶ Todas las referencias bibliográficas de *Bajarse al moro* siguen la siguiente edición: ALONSO DE SANTOS, J. L.: (1993 [1985]): *Bajarse al moro*. Madrid: Espasa-Calpe D. L. Para distinguir los ejemplos tomados del libro de los de la película, se usarán las iniciales O. E. para la obra escrita y P. para la película.

en donde Chusa termina hablando de Mendel para consolar a Elena cuando esta le cuenta que no conoce a su padre:

(3) CHUSA.-**Pues mira**, haces bien, qué quieres que te diga. Tampoco creas tú que mi padre era..., para ese padre casi mejor ser hija del Ayuntamiento, como tú. Hoy día **además** no hay que escandalizarse por nada. Hace poco estuvo aquí durmiendo unos cuantos días uno que hacía Biológicas, y estaba todo el día dándole al libro de un tal Mendel, que **hacía unas guarrerías con los guisantes para que tuvieran hijos que no te creas**. Venían los dibujos y todo. Por dónde se tenía que meter el guisante, lo que hacía cuando estaba dentro y se hinchaba, se hinchaba... Todo, venía todo. **Ya ves**, más de uno tendrá por padre a un guisante. **Claro que** se lo callan. No lo van a ir diciendo por ahí como haces tú.

ELENA.-Yo no se lo digo a nadie tampoco. A ti porque te conozco, pero a nadie más. Como no conozco a nadie más... Que no intimo yo con nadie, de verdad (O. E. págs. 133-134).

El **turno de palabra** se ha relacionado con fines corteses, si bien es cierto que en la conversación coloquial española, la norma (¿universal?) de “No interrumpas al que está hablando” tiende a quebrarse con frecuencia. De hecho, “parece ser que la duplicidad de turnos y las interrupciones se interpretan como señales de solidaridad” (Haverkate, 2004: 63).

Este intento de tratar de mantener el turno propio a toda costa está relacionado con lo que se ha llamado *lenguaje egocéntrico* (Seco, 1995; Vigara Tauste, 2005), que trataremos también en §2.3.2.

Por otro lado, es muy común en el lenguaje coloquial la **abundancia de la conjunción que con valores muy diversos**. En (4) *que* tiene un valor unitivo entre los dos verbos de la perífrasis, en el primer caso; en el segundo, es una conjunción completiva. En el tercer ejemplo, cuando habla Jaimito, tiene valor causal; en el último caso, valor expletivo.

(4) ALBERTO.-Me tengo **que** ir, no se den cuenta. Ya no creo **que** vengan, no sería aquí. Cualquiera día me vais a meter en un lío entre todos... (*Mira a JAIMITO*). “¡Madero!” Encima.

JAIMITO.-Espera, bajo contigo, así me tomo un café, **que** estoy en ayunas (*Le da un golpe amistoso en el hombro*). Y no te mosquees, **que** te mosqueas por nada últimamente (O. E. pág. 125)

Por último, muy importantes son los fenómenos aparentemente opuestos de **elisión y repetición**: tanto el hecho de camuflar o eliminar un cierto contenido proposicional dentro de un enunciado como de repetirlo intencionadamente resultan de una gran rentabilidad expresiva (trataremos esto más detenidamente en §2.3.2.1.).

En cuanto al **plano fónico**, adquiere especial importancia la **entonación** (*nivel suprasegmental*), a la que se atribuye una importante *función distintiva* (Hidalgo, 2006b), que permite desambiguar enunciados potencialmente ambiguos, marcar la continuidad del discurso o dotar de ritmo a las intervenciones. En el mismo nivel se

encuentra también la **pausa**. En (5), los tonemas finales son los que establecen las relaciones entre los diferentes enunciados, aparentemente inconexos:

(5) A: roba cosas que no sirven para nada// ahora le ha dao por los baberos/ TO' la casa llena de baberos// en el frigoRÍfico↑/ baberos↓// debajo de la cama↑/ baberos↓// en la cocina↑/ baberos↓/ TODO LLENO DE BABEROS. (P. 17.34')⁷

De la misma manera, la entonación permite proporcionar información pertinente gracias a la suspensión. En (6) el enunciado queda intensificado al quedar suspendido:

(6) A: *buenoo*↑/*vaya quiste está organizando tu vieja*→ *le está empujando el buga/ el camión de la leche* (RISAS). (P. 44.40').

La *función expresiva* de la entonación (función modal secundaria: Hidalgo, 2006b), por otra parte, ha sido muy poco estudiada en el plano del español coloquial. Afecta al tono, a la velocidad de emisión y a otros rasgos paralingüísticos. Tal es el caso de las inflexiones finales no convencionales en las interrogaciones: por ejemplo, interrogaciones parciales con inflexión final ascendente –interés por la contestación-, o interrogaciones totales con inflexión final descendente –contenido modal asertivo. Ello hace que, muchas veces, haya una falta de correlación entre el acto locutivo (lo dicho) y la fuerza ilocutiva (la intención del hablante), de tal manera que enunciados en forma de pregunta son, más bien, aserciones o muestras de sorpresa:

(7) A: ¿vas a seguir largando todo el rato?↓ (P. 4.40')

(8) B: -¿qué harías tú si te tocaran 500 kilos?↑ (P. 5.22')

En (7) Alberto formula una pregunta total a Chusa, que tiene una inflexión final descendente porque lo que quiere en realidad es que ella se calle: el momento no es el más idóneo para divagar en la forma en la que Chusa lo está haciendo. En (8), por el contrario, Chusa formula una pregunta parcial con inflexión final ascendente como muestra de curiosidad por lo que responderá Alberto: quiere saberlo todo.

Otro aspecto interesante es la **pronunciación marcada o enfática** para realzar lo que queremos comunicar. En (9), el hablante intensifica la calidad de la sangría que es capaz de hacer y en (10) el emisor enfatiza cuál es su grado jerárquico (sargento) y la amenaza que ello supone:

(9) A: YO PERSONALMENTE no tengo nada en contra de vuestras plantas/ pero vamos→ no la uso// SIN EMBARGO/ hago una sangría↑ BUENO/ BUENO (P. 34.24')

(10) A: ¡yo soy SARGENTO de la Guardia Civil!/ y os meto un PA-QUE-TE que os vais a EN-TE-RAR. (P. 11.55')

⁷ Se marcan con la inicial P. los ejemplos extraídos de la película, señalando el minuto en el que empieza la acción. La película puede visualizarse en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=9P42QX5rf7A>

Dentro del *nivel segmental*, Hidalgo (2006b) trata los **alargamientos fónicos**, producidos, a veces, por causas externas al discurso (escasa destreza lingüística) y, otras veces, para ganar tiempo o como mecanismo de realce o atenuación (esto se verá a continuación):

(11) A: ¡ALBERTO!! ¿se puede saber qué haces aquí?↑// GOLFO/ más que GOLFO// te llevo el bocadillo a la comisaría y NADA/ dejas la puerta vacía↑ para venirme aquí con esta pandilla deee→ (P. 16.18')

(12) A: ¿y no cogemos allí piojos y cosas?

B: ¿¡quée te vas a cogeer/ mujeeer? (P. 23.06')

Por último, la distensión coloquial permite una mayor relajación fónica, por lo que es frecuente la **pérdida de sonidos**, motivada también por la pronunciación rápida:

(13) A: joder Bertito si es que te mosqueas por ná últimamente→ °(ahora sí)° (SIRENAS DE POLICÍA)

B: Jaimi/ toma/ toma/ escóndelo donde el cura a ver si nos pillan con el alijo de baberos y encima nos detienen por lo que no hemos hecho (pronunciado muy rápido) (P. 18.00')

(14) A: usted ha tirado una guitarra ahí abajo, ¿no?↑

B: sí, sí señor// ¡la he tirao porque me ha dao la gana! (P. 18.24')

2.3.2. Estrategias fónico-sintácticas coloquiales de intensificación y atenuación en la obra *Bajarse al moro*

En el presente apartado, estudiaremos, tomando como referencia ejemplos concretos seleccionados de la obra *Bajarse al moro*, las dos funciones comunicativas (entendidas como estrategias, Briz, 1998: 106) que se ubican en lo que Leech (1983) ha denominado “retórica interpersonal”: la intensificación y la atenuación.

En primer lugar, revisaremos determinados mecanismos de intensificación, escogidos siguiendo los criterios extremos (en cuanto a la ausencia completa de palabras frente a su reiteración) de “elisión” y “repetición”. En segundo lugar, haremos un estudio de la atenuación en la obra citada, relacionándola con los diferentes modos de cortesía y con lo que se ha llamado “lenguaje aproximativo”. Se tendrán en cuenta elementos prosódicos para explicar ciertos fenómenos, cuyo sentido quedaría incompleto sin recurrir a ese plano fónico de la lengua. Podemos decir que la intensificación y la atenuación son dos caras de la misma moneda: mientras que una vierte su atención sobre la figura del hablante, la otra lo hace sobre el oyente; mientras que una es considerada estrategia de producción, la otra lo es de recepción. Ambas estrategias expresan y se relacionan con los fenómenos cognoscitivos y comunicativos

propuestos por Sperber y Wilson (1986b) en su Teoría de la Relevancia: ostensión e inferencia.

Ha sido muy repetida ya la idea de que comunicarse no consiste solo en codificar y decodificar, sino también en implicar o sugerir e interpretar. La ostensión (del lat. *OSTENDERE*, ‘mostrar, hacer ver’) es el proceso cognitivo que lleva a cabo el hablante para captar la atención del oyente y la inferencia es el proceso de interpretación o deducción del mensaje por parte del oyente; este último es un “proceso que nos hace aceptar como verdadero un supuesto sobre la base de la verdad de otro supuesto” (Escandell Vidal, 1996: 114). Cuanto más absoluta es la veracidad del supuesto base más fuerte será la inferencia.

Sperber y Wilson (1986b) reducen las cuatro máximas de Grice a una sola: “sea relevante”. De aquí surge su Teoría de la Relevancia, según la cual es relevante aquella información que nos proporciona mayores beneficios que esfuerzo necesario para procesarla. La relevancia es una cuestión gradual, no absoluta, y no es una característica intrínseca de los enunciados, sino que relaciona estos con el contexto. Para Sperber y Wilson (1986a: 158), “todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima”, es decir, todo el mundo pretende ser relevante cuando habla; otra cosa es que fracase o tenga éxito en ese intento.

La crítica tildó a la Teoría de la Relevancia de ser demasiado reduccionista, por dos motivos fundamentales: primero, por olvidar la dimensión social de la comunicación y considerarla exclusivamente como procesamiento e intercambio de información. En segundo lugar, otorga demasiada importancia al papel del destinatario y no la suficiente a la del emisor. En definitiva, es un modelo que supuso un gran avance y que continúa ejerciendo una gran influencia en los estudios de Pragmática, pero se centra casi exclusivamente en la “faceta individual, psicológica y cognoscitiva de la comunicación” (Escandell Vidal, 1996: 135).

2.3.2.1. Intensificación:

En palabras de Vigara Tauste (1992: 183) “en la lengua coloquial se tiende constantemente al énfasis, o mejor, al sobreénfasis y a la ruptura de las restricciones semántico-gramaticales en la intensificación, mediante los más variados procedimientos y con no poca creatividad”. También Briz (1998: 114), centrándose en la modalidad

conversacional, afirma que es “particularmente afectiva y enfática” y reconoce que el uso que hacen los lingüistas del término “enfático” es, a veces, excesivo.

La intensificación es una categoría pragmática, propuesta así por Meyer-Hermann y Briz (ápuđ Albelda, 2004a), frente a estudios anteriores que la describen desde una óptica semántica (si lo que se modifica es la cualidad de los semas dentro de una escala gradual) o estilístico-expresiva (según la cual se intensifica para conseguir efectos retóricos e influir en el interlocutor). “La intensificación no es solo un valor de significado, sino una estrategia de comunicación” (Albelda, 2014: 4), ligada, además, fuertemente al contexto. Aunque se pueden establecer mecanismos sistemáticos de intensificación, en realidad esta viene dada por el contexto (lo mismo ocurre con la cortesía llamada “estratégica”, que trataremos en el apartado de atenuación), ya que la intensificación es consecuencia de una **intención** por parte del hablante: “quien intensifica no solo expone un estado de cosas, sino que juzga la realidad, y con la elección de las formas lingüísticas pretende revelar ese juicio” (Albelda, 2014: 4).

“La intensificación, por tanto, es el valor comunicativo que se transmite mediante recursos lingüísticos que indican o advierten al oyente de que algo excede el curso normal de las cosas o de que él mismo exagera la realidad” (Albelda, 2014: 10). No es la forma lingüística la que informa de la intención del hablante, sino el modo de expresión de esa forma. De ahí que se diferencie entre mecanismos intensificadores en el nivel del enunciado, que intensifican el contenido representativo (lo dicho) y los mecanismos intensificadores en el nivel de la enunciación, que intensifican la modalidad, es decir, la actitud del hablante ante lo que dice. El ejemplo (15) muestra el primer caso, a través de un mecanismo de enumeración. El ejemplo (16) muestra el segundo caso, a través de varios recursos: un verbo performativo (*decir*), la forma *que*, que representa la insistencia, el marcador *pues* y el vocativo *hombre*:

(15) ELENA.- No está mal, aunque así, con esa ropa no me hago una idea.

CHUSA.- Pues a mí me encanta, chica. Con esa ropa, con cualquier ropa y sin ropa. (O. E. pág. 127)

(16) JAIMITO.- **Pues que** haga un cursillo, no te jode. **Yo** lo que **digo** es que no cabemos. Y **no digo más** (O. E. pág. 119)

JAIMITO.- **Pues que** duerma, **hombre**. (*A gritos hacia la pared*) ¡**Que** se eche la siesta! (O. E. pág. 140).

Nuestro estudio toma como punto de partida el plano del enunciado y, en concreto, el nivel prosódico-sintáctico. Dentro de este, centramos la atención en procedimientos intensificadores de elisión y repetición.

2.3.2.1.1. Elisión

Puede resultar paradójico que dos de los mecanismos más eficaces para señalar intensificación en español sean procesos opuestos entre ellos. La **elisión** consiste en suprimir una parte del enunciado (bien la primera, bien la segunda o ambas). De acuerdo con Seco (1973: 365),

esta eliminación de elementos no necesarios, o menos necesarios, no se explica por pura economía, sino por el relieve singular que tiene para el hablante una parte del mensaje, lo que con más urgencia desea transmitir al oyente, y que le lleva a desdeñar como superfluo todo lo demás .

Resultan especialmente rentables aquellos enunciados que quedan suspendidos en el segundo término y en los que juega un papel muy importante el elemento prosódico. Estas estructuras, habitualmente consideradas “suspendidas” son “informativamente pertinentes” (Briz, 1998: 86) y, aunque aparentemente inacabadas, se ven “completas precisamente en cuanto suspendidas” (Narbona, 1989: 166).

El papel desambiguador de la prosodia es, pues, de nuevo evidente en este tipo de enunciados, que podrían considerarse aseverativos (con tonema descendente), pero en realidad, con tonema ascendente pueden interpretarse como enunciados intensificados. De acuerdo con Hidalgo (2009), las características prosódicas de los enunciados suspendidos son: tonema mayoritariamente ascendente (a veces suspendido); alargamiento vocálico de la última sílaba y diversidad de inflexiones a lo largo del enunciado según la longitud de la secuencia y la modalidad enunciativa. Podemos observar estos rasgos en los siguientes ejemplos:

(17) CHUSA.- Pues chica, esta nos ha metido cada **rollo con las catequisis que dan y eso...** Además, como es para la recuperación de marginales, a nosotros nos viene al pelo, como ella dice. (*Ríen las dos*). Como somos “drogadictos”, por cuatro porros, sabes; pero es que para ella todas las drogas son iguales, y pecado. Pero el coñac es agua bendita, eso sí. (O. E. pág. 127).

(18) A: estate quieto/ estate quieto/ estate quieto (pronunciado velozmente)

B: ¿qué pasa?/ ¿quéé?

A: **te da una luz asíii↑→ por aquíii↑→ que es que es demasio.**

B: ahhh→ qué bien (RISAS). (P. 3.57')

Los efectos pragmático-expresivos intensificadores no vienen condicionados exclusivamente por elementos entonativos (en este caso, la suspensión); en ocasiones, se introduce mayor énfasis o se realza la expresión interrogativa encabezando esta con una “marca gramatical de balizamiento asociada a una realización prosódica enfática” (Hidalgo, 2009: 183). Por ejemplo:

(19) JAIMITO.-Sí, eso, saca la porra y dame con ella. Así te quedas a gusto. ¡Tu puta madre!

ALBERTO.- (*Va hacia él*) ¡Ya! ¡Vale ya, ¿eh?! (*JAIMITO le da un golpe fuerte al casete, que está encima de la mesa, tirándolo al suelo*) ¡**Que** es mío! ¡Qué pasa! ¡**Que** te meto una que te...! (O. E. pág. 170).

2.3.2.1.2. Repetición

En cuanto a los mecanismos de **repetición**, pueden distinguirse reduplicaciones léxicas, morfológicas o discursivas. En el primer caso, la repetición es de una única unidad sintáctica y la palabra que se repite pierde su valor referencial, solo posee valor intensificador (Albelda, 2004a). Las repeticiones pueden cumplir tres funciones básicas (López Serena, 2007): función semántico-pragmática, que comprende las *auto-repeticiones* (función intensificadora: ejemplo (20) y (21)):

(20) DOÑA ANTONIA: ¡Ay **Dios mío, Dios mío!** (O. E. pág. 142)

(21) JAIMITO.- ¿Y no has oído **nada, nada, nada?** (O. E. pág. 148)

y las *alo-repeticiones* (cuya función, más que enfática es de evaluación: reacciones a lo dicho por otro interlocutor con el fin de, bien corroborar, bien poner en cuestión o bien hacer comentarios metalingüísticos de otro tipo, que tienen que ver con el discurso referido). Tal es el caso del ejemplo (22):

(22) JAIMITO.- (*Entrando*). Nada, que no me han dejado verla. Y encima casi me gano un par de hostias. (*Se da cuenta de lo que está haciendo ALBERTO*). ¿Qué pasa? ¿Qué estás haciendo?

ALBERTO.- (*Muy incómodo de que haya vuelto antes de le diera tiempo a recoger y marcharse*). Ya lo ves. **Recogiendo mis cosas.**

JAIMITO.- ¿**Recogiendo?** ¿Por qué? ¿Qué ha pasado? ¿Y Elena?

ALBERTO.- **Se ha ido.**

JAIMITO.- ¿**Que se ha ido?** ¿Adónde? Para un momento, ¿no? Deja ya eso. ¡Para!

ALBERTO.- Oye, **me voy.** Es en serio.

JAIMITO.- ¿**Que te vas?** ¿Dónde te vas? (O. E. pág. 168)

Con función discursiva (de cohesión) las figuras de simetría sirven para acotar o demarcar el principio o el final de unidades estructurales o informativas del diálogo (López Serena, 2007: 261). Así ocurre en el ejemplo (23) y (24):

(23) A: Y **cualquier cosa** que necesitéis→// **cualquier cosa**, de verdad. (P. 8.32')

(24) JAIMITO.- Era **muy maja**. Alta, con el pelo largo..., **muy maja**. (O. E. pág. 146)

Por último, la función interaccional o conversacional se lleva a cabo cuando la repetición se produce por solidaridad con el interlocutor (por ejemplo, cuando alguien no ha escuchado algo y pide que le repitan).

Asimismo, otros autores señalan que las repeticiones también pueden servir para ganar tiempo mientras el hablante piensa lo que va a decir o suponer un deseo por mantener el turno o robarlo (Pérez Giménez, 2012). Las que pretenden mantener el

turno poseen una marca prosódica de mantenimiento (un tonema ascendente de semianticadencia, un tonema suspensivo o un tonema descendente no terminal de semicadencia), así como de una elevación más o menos importante de la frecuencia fundamental (F0) que advierte al interlocutor de que abandone lo antes posible el turno que todavía no le ha sido cedido (Hidalgo, *ápu*d Pérez Giménez, 2012: 158).

2.3.2.2. Atenuación

Desde que Brown y Levinson (1987) propusieran su teoría de la cortesía, han sido numerosos los estudios que se han dedicado a matizarla y ampliarla. Al entender la cortesía como un fenómeno sociocultural, esta teoría resultó demasiado occidentalista y una de las críticas atribuidas a este modelo es el de considerar los conceptos de *imagen social*, *face* (Goffman, 1967), tanto *negativa* (intento de mantener la propia autonomía), como *positiva* (voluntad de ser apreciado por los demás), como universales. Bravo (2004: 30) prefiere hablar de *afiliación* y *autonomía*, categorías que serían rellenadas en función de los valores socioculturales concretos. La cortesía, por tanto, debe analizarse **siempre** dentro de su contexto cultural y, en concreto, dentro de la situación de uso que, en último término, es la que determina las funciones de cada uso lingüístico (Albelda, 2004b: 115).

El fin último de la cortesía debe ser alcanzar un equilibrio entre la imagen social de hablante y oyente (Hernández Flores, 2004: 100) y no solo proteger la imagen del interlocutor, tal y como habían propuesto Brown y Levinson. Para estos, cualquier acto de habla podía ser potencialmente amenazador (*Face Threatening Act*, *FTA*) para la imagen pública del oyente, de tal forma que son necesarios atenuantes que mitiguen esa amenaza. Hay que señalar que los atenuantes pueden ser una forma de expresión cortés, pero no la única (Briz, 1998: 143). De hecho, puede haber atenuación sin cortesía. Sucede que, junto a los FTAs existen también otro tipo de actos que pretenden *agradar* o *valorizar* la imagen del otro. Son los *Face Flattering Acts* (FFA), que conforman la llamada *cortesía valorizante* (Kerbrat-Orecchioni, 2004) y que en español tienen especial interés. Esto demuestra que “la menor presencia de atenuantes no tiene como correlato un menor grado de cortesía, pues hay contribuciones corteses, como los cumplidos o los halagos, que nada tienen que ver con la atenuación lingüística, sino más bien con la intensificación” (Briz, 2004: 81). En este sentido, Haverkate (2004) se pregunta si en la cultura española predomina la cortesía positiva, en la que la etiqueta de

solidaridad (imagen positiva) se considera prominente sobre el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor (imagen negativa):

(25) JAIMITO.- Bueno, te dejo estudiar. Ya me iba. Daré una vuelta por ahí... (*Llega hasta la puerta*). Hasta luego. ¿Sabes una cosa, Elena? ¡Elena!

ELENA.- (*Dejando el libro*). ¿Sí, qué?

JAIMITO.- Que estás hoy muy guapa. Muy guapa, de verdad.

ELENA.- Anda, guasón, que eres un guasón. (O. E. pág. 146)

En este fragmento vemos cómo, tal y como afirma el PCIC, “es frecuente que quien recibe el piropo minimice su valor”. Esto tiene consecuencias no solo a nivel verbal, sino también no verbal, como veremos en la aplicación práctica (§3.2.). En la proxémica, por ejemplo, se traduce en “a mayor distancia espacial corresponde mayor necesidad de guardar privacidad y autonomía y viceversa” (Haverkate, 2004: 63).

Junto a los tradicionales conceptos de cortesía y descortesía, Kerbrat-Orecchioni (2004: 49) propone el de “acortesía”: ausencia “normal” de un marcador de cortesía. Introduce este concepto al defender que “la cortesía no se deja cuantificar tan fácilmente” (2004: 51). Y es que lo codificado como cortés puede dejar de serlo en una situación determinada, porque los rasgos situacionales en principio estáticos se ponen en movimiento con la interacción, de tal manera que continuamente se va definiendo y redefiniendo la actividad cortés o descortés (Briz, 2004). Briz introduce el concepto de *cortesía interpretada*, evaluada en el transcurso de la interacción, frente a la *cortesía codificada* o convencionalizada. Señala que, dependiendo de la situación, pueden darse cuatro alternativas: los principios de cortesía (Leech, 1983) se activan o reactivan; se desactivan parcialmente; continúan en estado de reposo; o se activan o reactivan algunos antes no activados (los amigos se distancian). La siguiente escena de *Bajarse al moro*, en la que Elena pide a Chusa el dinero que le había prestado, muestra cómo los principios de cortesía se activan porque antes no se habían activado: las amigas se han distanciado. En este caso, tal y como apunta Briz (1998: 146), “el uso en apariencia cortés es solo la máscara que esconde el propósito”:

(26) ELENA.- He quedado aquí con Alberto, para acabar de llevarnos lo que queda. **Me alegro de que estés bien.**

CHUSA.- **Gracias.** (*Pausa embarazosa*). ¿Y qué tal tu madre?

ELENA.- Bien, Ahora estoy viviendo allí otra vez, hasta que nos casemos. Ya tenemos el piso, en Móstoles. **Si quieres, puedes venir un día a verlo.**

CHUSA.- **No, gracias.**

ELENA.- ¿Estás enfadada conmigo?

CHUSA.- **No, no, Es que** Móstoles está muy lejos.

ELENA.- Ahora hay metro ya.

CHUSA.- **Sí, pero no.** De verdad. Déjalo.

ELENA.- Oye Chusa, tengo que decirte una cosa... Por las pelas esas **no te preocupes ahora**. **Más adelante**, cuando buenamente puedas, me las das, pero ahora, **me imagino que** no tendrás veinticinco mil pesetas aquí... **Es que** como me las dejó mi madre... Y ahora, **además**, con el piso y eso... Pero vamos, **cuando tú puedas**, o **si puedes ahora algo, y luego, poco a poco...** (O. E. pág. 176).

En la cultura española, la tirantez o el conflicto pueden significar, en situaciones informales, mayor confianza. A pesar de que se codifiquen los FTAs o formas de expresión muy directas en una conversación entre amigos, ello no tiene por qué significar descortesía, sino, simplemente, otro estilo de cortesía: en casos de tensión “no es necesario reparar las amenazas ya que no existe el peligro de que se debiliten las relaciones sociales” (Albelda, 2004: 123).

En el plano fónico, la entonación suele ser un criterio definitivo a la hora de interpretar una emisión como atenuada o no, especialmente en el ámbito de las expresiones imperativas (Haverkate, 1994: 197-198). Entre las opiniones más extendidas, se ha aludido a una transposición funcional de contornos entonativos, como mecanismo atenuador y/o de cortesía (Quilis 1993: 445), a través, por ejemplo, de la formulación de expresiones interrogativas pronominales (habitualmente con tonema descendente) que, asociadas a una interpretación cortés, adoptan esquemas melódicos propios de la interrogación con tonema ascendente. Hidalgo (2009), en cambio, ofrece una matización a esto: el contorno entonativo de la frase cortés no sería una mera transposición del contorno entonativo de la pregunta, ya que las modulaciones de la curva melódica generan un ritmo que distingue y caracteriza a las frases corteses: “mientras el pico tonal está en la sílaba acentuada de las frases corteses, esto no se observa en las preguntas; la frase cortés se realiza, además, en un tono más alto y agudo que la pregunta” (Hidalgo, 2009: 178).

En conclusión, todo este planteamiento teórico presentado es el que subyace a la propuesta didáctica que se presenta a continuación y que pretende ser capaz de dar respuesta a las dificultades que puedan surgir de las actividades. Es la llave que permitirá al docente trascender hacia reflexiones más profundas y que deberá acompañar como bagaje en su labor profesional de enseñar español.

3. APLICACIÓN PRÁCTICA

3.1. Metodología de la parte práctica

El apartado práctico que se acaba de iniciar pretende analizar, de una forma exhaustiva, el corpus de la obra eje de nuestro estudio, *Bajarse al moro*, tanto en su versión escrita como en su versión audiovisual, con el fin de proponer una serie de pautas didácticas para lograr que el alumno mejore su competencia pragmática. Etimológicamente, *método* procede del griego *methodos*: *meta* ‘más allá’ y *hodos* ‘camino, viaje’. Por lo tanto, el método consiste en el proceso mismo del viaje. Veamos cómo ha sido esa planificación.

El trabajo se inserta dentro de una línea de investigación descriptiva cualitativa que comprende un marco teórico justificativo de la aportación práctica. Se recogen, por un lado, muestras de estructuras prosódico-sintácticas coloquiales que se analizarán a partir de, y sobre, la obra mencionada (en sus dos realizaciones oral y escrita); por otro lado, se tomará como corpus de control el corpus de conversación coloquial (Val.Es.Co 2.0: www.valesco.es).

El análisis de las estructuras mencionadas se realizará de acuerdo con los postulados teóricos de los analistas de la conversación del grupo de investigación Val.Es.Co., en concreto Briz (1998) e Hidalgo (2006a, 2007). Para la propuesta metodológica se tomarán como punto de partida las directrices del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). No obstante, puesto que proponemos un estudio de carácter empírico e inductivo, realizaremos nuestra propia propuesta de enseñanza y de nivel de lengua de acuerdo con los resultados del análisis del corpus.

A pesar de que las muestras de lengua extraídas de la obra *Bajarse al moro*, como hemos dicho, responden a una determinada variedad dialectal (el español centro peninsular), lo que se ofrecen aquí son pautas generales que puede tomarse como referencia para ser llevadas a otras variedades, tanto peninsulares, como de Hispanoamérica. Son fenómenos que forman parte del universo del lo coloquial y los mecanismos concretos que presentan son universales.

Se han seleccionado diferentes fragmentos de las obras para cada secuencia didáctica. En todas ellas se trabaja, paralelamente, con el corpus tanto escrito como audiovisual con el fin de establecer un canal abierto entre las construcciones sintácticas y su correspondiente prosodia. En unos casos, el primer input se apoya en el texto escrito y, en otros, en el texto oral. En cualquier caso, el objetivo primordial ha sido el

de situar la lengua siempre dentro de un contexto lo suficientemente definido. El *MCER* aconseja trabajar con muestras de lenguaje coloquial a partir de un nivel B1 avanzado. La propuesta didáctica planteada muestra que es posible trabajar con aspectos pragmáticos no solo en niveles avanzados, sino también desde antes (algunas de las secuencias que se proponen están planteadas para un nivel B2). Además, para llevar a cabo esta aplicación didáctica se han tomado como base propuestas y conclusiones fundamentales del grupo Val. Es.Co, en cuanto a su consideración del español coloquial en la conversación.

En general, las actividades planteadas combinan aspectos de reflexión sobre las situaciones contextuales, el uso del registro coloquial, junto con el aprendizaje del propio mecanismo lingüístico que se explota en cada caso, así como los aspectos culturales que atraviesan toda la propuesta de principio a fin. Todo ello se ajusta al nivel del *PCIC*, especificado al inicio de cada secuencia, y al componente pragmático integrado que se analiza en cada caso. Se puede afirmar, tal y como señala el *PCIC*, que (2006: 280-281)

el esquema de contenidos que se propone responde, por un lado, a la necesidad de ofrecer una estructura que sea rentable para el profesor y, por otro, a una clara voluntad de evitar la adscripción a una escuela, tendencia o dimensión pragmática y situarse, así, en aras de la rentabilidad pedagógica, en una perspectiva integradora y generalista que pueda incluir todos los aspectos que caben dentro de una concepción amplia de la Pragmática.

Se ha tenido en cuenta, como premisa fundamental, el hecho de que, al introducir textos en la clase de español, es conveniente especificar cada uno de los rasgos situacionales que lo caracterizan. Esta tarea acostumbra al estudiante a establecer correspondencias entre las variables externas que determinan el hecho comunicativo y los aspectos lingüísticos adecuados a esa situación. Al partir de muestras reales y de ejemplos concretos, el alumno es capaz de extraer reglas generales, que ha de poder sistematizar para profundizar en el aprendizaje.

La propuesta sigue una estructura piramidal: parte de ejemplos y muestras de lengua concretos para llegar a sistematizar las reglas generales (método inductivo). La perspectiva adoptada corresponde al Enfoque Comunicativo y se atiende siempre a las funciones de la lengua, es decir, al propósito último que los hablantes tienen en sus interacciones lingüísticas.

Tras estudiar el marco contextual en cada caso, se presentan una serie de mecanismos generales en la sintaxis del español coloquial, que se reconocen a partir de

las funciones que tienen en la comunicación y no por criterios gramaticales. Específicamente, se presentan dos estrategias pragmáticas -la intensificación y la atenuación- en su expresión sintáctica y fónica. Ambas estrategias son tratadas siguiendo la dualidad propuesta en la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986a) en torno a los conceptos de *ostensión* e *inferencia*, ya tratados en el marco teórico (§2.3.2).

En primer lugar, las expresiones coloquiales intensificadas (que incluirían los casos de cortesía valorizante) han sido seleccionadas atendiendo a los mecanismos específicos de elisión y repetición (no por ello se descarta algún otro mecanismo aislado que pueda aparecer en las muestras de lengua). Su estudio parte del plano prosódico-sintáctico considerado como un bloque unitario, cuyo estudio por separado no sería más que una alteración desafortunada de la realidad lingüística con la que el alumno de E/LE va a encontrarse. La misma perspectiva se ha adoptado en el caso de la atenuación, que formaría parte del terreno de la cortesía. Se ha pretendido escoger muestras que contuvieran ejemplos relevantes de *Face Threatening Acts (FTA)* para los que fuese necesario desarrollar las correspondientes atenuaciones⁸, que suponen la reparación de las amenazas a la imagen. Debe quedar claro que, tal y como ha sido expuesto, la cortesía se inserta dentro de un marco cultural preciso –la cultura hispánica peninsular- y, por tanto, las conclusiones generadas en este trabajo son aplicables a dicho marco cultural. Expuesto esto, los *FTAs* que pueden reconocerse en la cultura hispánica tienen que ver, fundamentalmente, con rebajar la imagen del otro al escalón de la ofensa y la humillación, con dañar su imagen ante los demás o someter su voluntad a los deseos ajenos. Es lo que ocurre en *Bajarse al moro* cuando Chusa hace comentarios sobre Jaimito que resultan humillantes para su imagen, o cuando este le recrimina a ella su actitud ante la relación de Alberto con Elena. Se han tenido en cuenta, siempre, los elementos que pueden convertir una interacción codificada como descortés en un intercambio que pretende, en el fondo, aproximar las esferas de los interlocutores.

En todas las secuencias se encuentra el contenido sociocultural integrado, ya que se considera, de acuerdo con Albelda (2008: 13), que “los aspectos culturales también determinan el comportamiento comunicativo”. El texto, escrito y oral, es medio para la presentación de otras vertientes de la cultura hispánica, como la música y, en concreto, el flamenco; el período histórico de la movida madrileña, período de exaltación

⁸ Se ha incluido en el apartado de Anexos (Anexo 2) un inventario no cerrado con los procedimientos sintácticos y morfosintácticos de atenuación.

individual tras la muerte de Franco: en la obra se muestran ejemplos concretos en las relaciones liberales entre los personajes o en el consumo desproporcionado de drogas, que causó una realidad ciertamente trágica durante aquellos años; también aparecen otros contenidos como las relaciones entre los vecinos o las fiestas en casa de amigos, que suceden en escenarios y en torno a temas recomendados tanto por el *MCER* como por el *Threshold level*: el hogar, los espacios públicos (calles, plazas), mercados (el Rastro), hospitales, etc., lugares en los que se habla de costumbres, del entorno, del trabajo, de la familia, de la comida y de la bebida, temas que los personajes tratan en su incansable intento de ser felices.

Se ha considerado, igualmente, que las diferencias culturales moldean los comportamientos sociales y determinan los requisitos que ha de cumplir una determinada situación para que sea considerada más formal o informal.

En el diseño de las actividades, se ha pensado en un grupo meta ideal que consistiría en un conjunto de diez a doce alumnos, de diferentes nacionalidades, preferentemente universitarios o de edad superior, que estudian en un programa de inmersión en España. Su trayectoria académica podría tener relación con las Humanidades, pero no necesariamente. El Estilo de Aprendizaje (EA) general del grupo podría vincularse a lo que se ha llamado *estilo pragmático-activo*: los alumnos que tienen este estilo de aprendizaje se caracterizan por ser animadores, arriesgados, espontáneos, descubridores, experimentadores, directos, realistas y eficaces. Además, tienden a ser creativos, aventureros, participativos, vividores de las experiencias, etc.

La aplicación didáctica propuesta recoge una serie de pautas didácticas que están englobadas en cuatro diferentes secuencias que -una vez presentada la primera- no tienen por qué seguir el orden en el que han sido expuestas. No se trata de una unidad didáctica, sino de actividades que pretenden que el estudiante sea capaz de identificar y emplear algunas de las constantes del registro coloquial. Por cuestiones de espacio, el material destinado a los alumnos ha sido ubicado, en forma de fichas, en el apartado de *Anexos*.

Por último, en el fondo de toda esta programación se encuentra, evidentemente, la figura del profesor, cuyo papel en el largo proceso del aprendizaje de lenguas ha de ser el de facilitar, guiar, mediar entre la lengua meta y el estudiante que desea aprenderla, dejando siempre un canal abierto a la creatividad y a la negociación. De acuerdo con Reyes (1990: 50), “el lenguaje es, siempre, lo que ya viene hecho desde fuera de nosotros, es nuestra historia, no lo creamos *a novo*. Pero usarlo es,

paradójicamente, uno de los pocos actos de libertad que nos están permitidos, ya que, usándolo, hacemos”. Si hacemos consciente al alumno de que, a través del lenguaje, se pueden “hacer cosas”, habremos recorrido una buena parte del camino.

3.2. Propuesta didáctica

Se presentan, a continuación, cuatro secuencias didácticas que analizan el lenguaje coloquial en *Bajarse al moro*; se parte de una propuesta más general y se desemboca en otras más específicas, con la focalización en aspectos de la intensificación y la atenuación en español. Se han tomado, para ello, muestras reales de la obra de teatro y fragmentos de la película y se incluyen, además, actividades que pueden servir para aclarar contenidos o reforzar el aprendizaje de estos. Se explota el desarrollo de las cuatro destrezas y otros contenidos funcionales, además de los puramente gramaticales o literarios, siempre en consonancia con el enfoque que subyace al estudio. El elemento cultural se halla integrado en todas las secuencias.

En el presente apartado se incorporan las pautas didácticas destinadas al profesor, que sirven de guía para su actuación en la clase, pero que en ningún caso prescriben un modelo único de actuación, sino que siempre se deja margen para que pueda actuar libremente según lo considere oportuno. Las fichas de los alumnos para cada secuencia constituyen una parte fundamental de la propuesta, por lo que deben consultarse en el apartado de *Anexos*.

{SECUENCIA 1: MARCO CONTEXTUAL}

Nivel: B2

Objetivos:

- Identificar algunas de las constantes del registro coloquial.
- Contrastar registro coloquial/formal
- Expresar rechazo, invitación y desacuerdo.
- Pedir permiso y explicaciones.
- Reconocer signos no verbales en español.

Contenidos:

- El teatro y el cine en español.
- La música y el flamenco.
- La movida madrileña.
- La acotación como marco contextual.
- Constantes coloquiales: intensificación, cortesía, deixis, fórmulas de contacto, repeticiones.
- El elemento fonético: relajación articuladora y pérdida de sonidos.
- Lenguaje no verbal (I): presentaciones y gestos de complicidad.

Destrezas: expresión/comprensión oral, expresión/comprensión escrita

Destinatarios: jóvenes y adultos.

Dinámica: pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas.

Duración: 150 minutos

Materiales: Fichas alumnos. Enlace para el visionado de la película:

<http://www.youtube.com/watch?v=9P42QX5rf7A>

1- (15 minutos) Esta actividad constituye la primera toma de contacto del alumno con la obra que va a trabajar. El profesor preguntará si conocen la obra *Bajarse al moro* y al autor. En caso negativo, aportará información y resolverá las dudas que puedan surgir. Se hará una lluvia de ideas sobre lo que puede significar la expresión “bajarse al moro” y, finalmente, el profesor la explicará si los alumnos no saben lo que significa. Asimismo, explicará también el momento en el que se produjo en España el boom de “bajarse al moro” y podrá introducir el tema de las drogas, que aparece recurrentemente en la obra, como consecuencia de su demanda por los jóvenes de aquella generación.

2- (20 minutos) Antes de presentarles la primera acotación de la obra, el profesor preguntará si saben qué es una acotación y en qué tipo de textos suelen aparecer (obras de teatro y guiones de película). Es importante que les quede claro el concepto, porque se trabajará con acotaciones a lo largo de toda la explotación didáctica. A continuación, se les presentará el comienzo de la obra. Esta actividad está pensada para que los alumnos sean conscientes del contexto en el que se desarrolla la acción: que vean las características físicas del escenario, tanto específico (la “habitación destartalada”) como más general (“calle céntrica del Madrid antiguo”). Se les preguntará si la descripción corresponde a un espacio familiar y que identifiquen elementos de la cultura española, como el rastro, la disposición típica de una casa en el centro de Madrid, etc. Esto les ayudará a contar con ejemplos de rasgos caracterizadores de contextos coloquiales.

2.1- (15 minutos) Poco a poco, se pretende que los alumnos vayan entrando en aspectos más concretos de la obra y, tras cavilar sobre el marco físico de acción, se pasa a hablar de los personajes: el profesor guiará a los alumnos para que piensen, con la pequeña descripción de la acotación, qué tipo de personajes pueden ser los protagonistas de la obra (jóvenes, adultos, personajes anónimos o partícipes del sistema, etc.) y qué relación puede haber entre ellos: jóvenes veinteañeros, compañeros de piso (relación vivencial de proximidad), cuyas conversaciones giran siempre en torno a temas no especializados. Todos ellos mantienen una relación de igualdad y, a pesar de que Alberto sea policía, su rol funcional a lo largo de toda la obra es el de amigo de los otros. Tan solo hay una vez en la que su profesión le hace actuar de una determinada manera y será cuando se genere la situación de conflicto final en la obra, que tendrá, claro está, sus repercusiones lingüísticas en el plano de la cortesía. Poseen una experiencia compartida y el fin de los

intercambios lingüísticos es interpersonal. Esto puede dar pie a tratar un tema como es el de la convivencia entre amigos. Nos fijaremos también en los nombres concretos de los dos personajes que aparecen en este fragmento: Chusa (hipocorístico de María Jesús) y Jaimito (diminutivo de Jaime), a quien también llaman “Jaimi” en algunos momentos de la obra. Todos ellos denotan afecto y cercanía y suelen ser empleados con gente con la que uno tiene un nivel alto de confianza.

3- (30 minutos) Con esta actividad ofrecemos a los alumnos una muestra de lenguaje coloquial en general (sin atender exclusivamente a los mecanismos de intensificación o atenuación, aunque también). Les hacemos ver, como primera actividad de contacto con la variedad coloquial, los siguientes aspectos:

- Las presentaciones: la forma que tiene Chusa de presentar a su primo a Elena (“tiene un ojo de cristal y hace sandalias”) y la forma que tiene Elena de presentarse a Jaimito, con una fórmula cortés lexicalizada (“Mucho gusto”) que deja entrever el registro ligeramente diferente que tiene este personaje a lo largo de la obra.
- Cómo se dirige Chusa a Jaimito: con aparente cortesía a través de peticiones y ofrecimientos en forma de pregunta.
- Cómo se dirige Jaimito a Chusa: recriminándole indirectamente cómo lo ha descrito (y, por tanto, mostrando que ha sido ofendido), por una parte, y, por otra, desaprobando que no apareciera en toda la noche. Eso implica el rechazo abierto y directo a los ofrecimientos de Chusa (“¡Ni bocata ni leches!”).
- Cómo se dirige Jaimito a Elena, a quien acaba de conocer: de una manera totalmente descortés, que no se corresponde para nada con la actitud que alguien tiene cuando conoce a otra persona por primera vez.
- El empleo masivo de la deixis y del pronombre tú para dirigirse directamente a la persona.
- El uso de fórmulas de contacto (imperativos sensoriales) para captar la atención del interlocutor.
- La diversidad de usos de la partícula *que*.
- Las repeticiones con valor intensificador.

Por último, se preguntará a los alumnos por el comportamiento de la gente en las situaciones de presentación en sus países. Con ello, se pretende mover a los alumnos a desarrollar la conciencia intercultural y a establecer una visión comparativa entre su cultura y la cultura meta.

3.1- (10 minutos) Se presenta a los alumnos el registro coloquial como tal y se les pide que clasifiquen las expresiones subrayadas en el texto según las funciones que realizan. Esto les ayudará a sistematizar los ejemplos concretos.

4- (20 minutos) Se pretende que el alumno reconozca e identifique algunas de las “constantes lingüísticas” (Briz, 1996: 34) –y también extralingüísticas- en el fragmento propuesto a través del contraste con una situación opuesta. Para ello, se le pide que imagine un marco contextual mucho más formal para que sea capaz de discernir contextos más coloquiales de otros menos coloquiales. Se prestará especial atención a las fórmulas corteses de permiso, ofrecimiento (y rechazo de este), presentación, formas de tratamiento, etc. Para ello se ofrecen ejemplos de conversación formal atendiendo a las funciones señaladas en el ejercicio anterior. Se prestará atención al lenguaje no verbal.

5- (10 minutos) Se presenta al alumno la película que se rodó en 1989 basada en la obra de teatro. Se les muestra la portada del DVD para que hagan sugerencias (en ella aparecen los cuatro personajes protagonistas de la obra con gestos que suscitan emociones diferentes). Se les presenta la ficha técnica de la película para que conozcan a algunos actores importantes del cine español.

5.1- (30 minutos) A continuación, se procede al visionado del vídeo propuesto: 11.03’-14.28’. En él hay muchos aspectos aprovechables desde varios puntos de vista. Por una parte, el contenido sociocultural:

-El mítico barrio de Lavapiés, antigua judería en Madrid, que albergó durante los años 80 y 90 las últimas tendencias y los pensamientos más avanzados. Fue, junto con el barrio de Malasaña, el eje neurálgico de la *movida madrileña*, que también podemos presentar a los alumnos. Actualmente, en Lavapiés tiene lugar uno de los mercados de segunda mano más famosos de Europa, al que también se alude en la primera acotación de la obra: el Rastro. Les explicamos en qué consiste y si tienen algo parecido en sus países. Les pondremos el fragmento de la película 6.29’-7.50’, en el que también aparece algo frecuente en este tipo de mercados: el regateo.

-La música, elemento constante y casi un personaje más en la película. Se puede hablar del grupo, Pata Negra, formado por los hermanos Amador, e introducir el género del flamenco, tan arraigado en la cultura española.

Por otro lado, podemos hacer un acercamiento a ciertos aspectos del lenguaje no verbal en español; por ejemplo, mostrar el elemento proxémico: Elena da dos besos a

Jaimito cuando Chusa se lo presenta; o ciertos gestos de complicidad, como cuando Chusa le guiña el ojo a Elena al tiempo que le propone hacerle un retrato (proposición cortésmente atenuada, por cierto: “**si quieres un día** te hago un retrato”).

De la misma manera, pueden presentarse algunos aspectos de la fonética, en especial, aquellos de relajación articulatoria y pérdida de sonidos (*amuermao, sentao, na' de na'*), el encadenamiento veloz de las palabras que conlleva fenómenos como la amalgama: *to'l*, etc.

También es una buena muestra para presentar el tema de la cortesía en una situación concreta como esta a través del contraste entre el comportamiento descortés de Jaimito y la cortesía de Elena, de la que incluso Jaimito hace burla (“¿Cómo que no? ¿No quieres dos terrones porfa? Pues entonces”).

{SECUENCIA 2: INTENSIFICACIÓN}

Nivel: B2-C1

Objetivos:

- Expresar intensificación en contextos coloquiales.
- Relacionar signos gráficos con elementos prosódicos.
- Dramatizar una obra escrita.
- Diferenciar coloquial de vulgar.

Contenidos:

- Mecanismos generales de intensificación en español coloquial: *que* modalizador, interrogaciones retóricas acompañadas de fórmulas de contacto, construcciones de negación.
- Mecanismos específicos de intensificación en español coloquial: repeticiones y elisiones (enunciados suspendidos).
- Elementos prosódicos de intensificación: pronunciación marcada/ silabeada, relajación articulatoria y pérdida de sonidos, tonema final ascendente y suspendido.
- Lenguaje no verbal (II): presentaciones, gestos de proximidad hacia el interlocutor.

Destrezas: expresión/compreensión oral, expresión/compreensión escrita

Destinatarios: jóvenes y adultos.

Dinámica: pequeños grupos (4-5 alumnos), parejas, individual.

Duración: 120 minutos.

Materiales: Fichas alumnos. Enlace para el visionado de la película:

<http://www.youtube.com/watch?v=9P42QX5rf7A>

En esta secuencia, el docente se centrará en presentar algunos mecanismos fónico-sintácticos de intensificación para que el alumno sea capaz de reconocerlos y apreciar su valor de maximización de lo dicho y del decir. Una vez que hayan interiorizado estas estrategias, se espera que sean capaces de emplearlas en sus interacciones diarias.

En nuestro caso, se ha focalizado en mecanismos de repetición y elisión; en este último caso, trataremos con especial atención los enunciados suspendidos, cuya eficacia debe apoyarse necesariamente en fragmentos de la película, que permitirán al alumno

atender a los recursos fónicos: la intención intensificadora, muchas veces, no se aprecia si no se cuenta con elementos prosódicos, como el tono o la pronunciación marcada, la pronunciación silabeada o el alargamiento de sonidos, así como los tonemas finales en el caso de los enunciados suspendidos.

1. (35 minutos) Se intenta que el alumno sea consciente de que, en nuestra cultura y en contextos informales, se tiende a emplear más la intensificación que en los contextos formales. La intensificación funciona como argumento, eleva lo transmitido a una categoría de sentencia y objetividad (*Peor es lo tuyo de las drogas. Eso, además, es pecado mortal*) y pretende, con frecuencia, impresionar y atraer al interlocutor al terreno del hablante. Se presentan a los estudiantes, a través de un fragmento de la obra escrita, algunos ejemplos de mecanismos prosódico-sintácticos intensificadores: repeticiones y elisiones. El profesor escogerá a tantos alumnos como número de personajes tiene la escena para que la lean en voz alta. Los alumnos deben observar estos mecanismos (resaltados en negrita) y perfilar el propósito con el que creen que se dicen (este propósito podrá quedar matizado con el apartado prosódico):

- Adj. + más que + adj.: *golfo, más que golfo* y su alternativa sin *más*: *¡sinvergüenza, que eres un sinvergüenza!* o *¡madero, que eres un madero!*
- Construcción con negación reiterada (a veces con *ni* intensificador): *¡No, no, de verdad que no...!, No nos comemos a nadie, ni tenemos la lepra, ¡Qué enfermedad ni qué leches!*
- Enunciados exclamativos o exclamativo-interrogativos en función de *alo-repetición*: *¿La policía? ¡La policía!*
- Construcciones con *ya*, que indica reiteración de la acción en el tiempo: *ya estás otra vez con toda esta panda, ¡Ya te iba a dar yo a ti...!*
- *Que* modalizador: marca de rechazo ante la insistencia de la madre.
- Enunciados suspendidos, cuya marca gráfica son los puntos suspensivos: *Cualquier día me vais a meter en un lío entre todos..., Con la cara de buena que tienes...*

2. (15 minutos) Se pretende que los alumnos reflexionen, de momento de manera intuitiva e inductiva, sobre las características fónicas intensificadoras en español. Podrán trabajar en pequeños grupos leyendo en voz alta las intervenciones de los personajes y pronunciando como crean los enunciados intensificados, en función de los signos gráficos. El profesor deberá supervisar y pautar el trabajo, dándoles pistas sobre lo que encontrarán posteriormente en el material audiovisual.

3. (20 minutos) Trabajamos en este apartado el elemento prosódico de manera más exhaustiva, para que los alumnos comprueben sus hipótesis iniciales. La muestra seleccionada (16.18'-19.50') les permite evaluar los recursos fónicos fundamentales en la intensificación en español, que deberán clasificar trabajando por parejas:

-Pronunciación marcada y alargamiento de sonidos:

(1) DOÑA ANTONIA.- ¡ALBERTO! ¿se puede saber que haces aquí?//mmm **GOLFO** más que **GOLFO**// te llevo el bocadillo a la comisaría **yyy** Nada// dejas la puerta vacía↑/ para venirte aquí con esta pandilla **deee**→§

ALBERTO.- § he venido a por la porra mamá/ se me había olvidado.

-Relajación articulatoria con pérdida de sonidos:

(2) ALBERTO.- pero si es que además Chusa/ roba cosas que no sirven para nada// ahora le ha **dao** por los baberos/ **TO'** la casa llena de baberos// en el frigoRÍfico↑/ baberos↓// debajo de la cama/ baberos↓// en la cocina↑/ baberos↓/ ¡TODO LLENO DE BABEROS!

-Pronunciación silabeada:

(3) JAIMITO.- oiga/ señora que nosotros no tenemos la lepra ni nos comemos a nadie/ ¿verdad? (RISAS)
DOÑA ANTONIA.- °(¿y por qué no abríaís, eh?↑)°// seguro que os estabais drogando **TAN A GUS-TO** ahíii→ °(con las jeringuillas)°

-Tonema suspendido o ascendente en los casos de elisión, en donde la segunda parte del término queda omitida:

(4) DOÑA ANTONIA.- **porque no está tu padre aquí**→ **que si nooo**→/ te ibas a enterar// ¡YANQUI que eres un YANQUI!

(5) DOÑA ANTONIA.- ¡qué bochorno!// y la ley amparandoo// **a esos salvajes**→ **con esas pintas**→↑ que ni se lavan ni ni ni nada/ ¡qué asco!/ **claro que una pasa de todo**→/ peores cosas se ven/ en las reuniones de los adventistas↑ del penúltimo día↑.

4. (15 minutos) En grupos de 4 ó 5 alumnos, deberán practicar por sí mismos, a través de la lectura dramatizada del fragmento seleccionado, los enunciados intensificados. Deberán fijarse en los elementos prosódicos que, previamente, habrán contrastado con la película y reproducir la entonación, el tono, la amplitud global, los alargamientos de sonidos y todos aquellos elementos que se han tratado en la actividad 3. El profesor corregirá aquellas pronunciaciones no adecuadas y animará a los alumnos a que pongan interés. Al final de todas las representaciones, se elegirá un ganador.

5. (10 minutos) Esta actividad tiene por objetivo que los alumnos reconozcan los rasgos sociolectales (vulgarismos, jerga juvenil...), así como el registro coloquial empleado. Por ejemplo, la confusión de *yanqui* con *yonqui* (que podría ser también un guiño del autor a otra de sus obras: *Yonquis* y *yanquis*) por su cercanía fonética, o el empleo de la

a proteica en *arrascarse* en lugar de *rascarse*. En cuanto a la jerga juvenil, se señalarán algunos ejemplos léxicos como *chachi*, *cachondeo*, *mosquearse*, *madero*, *al rollo*...

6. (15 minutos) Este apartado está dedicado al lenguaje no verbal. Se pretende que el alumno contraste otros comportamientos gestuales en situaciones como la presentación: si en la secuencia 1 veíamos cómo Elena daba dos besos a Jaimito, esta vez da la mano a Alberto, tratándose de un contexto informal en ambos casos. Se pide al alumno que se pregunte por qué se produce esto y que aporte razones: porque Alberto viste el uniforme de la policía y es visto por Elena como una autoridad superior con la que debe mantener una cierta distancia; porque no ha habido terceras personas que se lo hayan presentado; porque la madre de Alberto se encuentra presente en la escena; porque los hechos transcurren velozmente y los personajes no tienen el sosiego de poder actuar distendidamente, etc.

6.1. (10 minutos) Se muestra al alumno un gesto muy común en contextos informales y de mucha proximidad vivencial entre los personajes. Es curioso que aparezca dos veces repetido en esta escena: consiste en dar dos palmaditas en la mejilla del interlocutor como muestra de que quien lo hace lleva o ha llevado razón respecto a algún asunto y es el vencedor indiscutible del juego. Suele hacerse también como gesto de burla y sorna y puede resultar grosero si no se tiene una relación muy cercana con la otra persona. Por ello, resulta sorprendente que el cura le haga este gesto a Jaimito. Esto puede dar lugar a un debate sobre las relaciones vecinales en España. Se preguntará si existen gestos similares en los países de los estudiantes.

{SECUENCIA 3: ATENUACIÓN}

Nivel: B2

Objetivos:

- Mostrar interés hacia el interlocutor.
- Interpretar el contenido implícito.
- Expresar atenuación en una situación informal.
- Expresar rechazo cortésmente atenuado en una situación informal.
- Expresar halagos/cumplidos y reaccionar ante ellos.

Contenidos:

- La cooperación en la conversación coloquial.
- El lenguaje egocéntrico en la conversación coloquial.
- Cortesía atenuante/Cortesía valorizante dentro de la cortesía estratégica.
- Mecanismos prosódico-sintácticos de atenuación en español coloquial.
- La cultura española como cultura de acercamiento.

Destrezas: expresión/comprensión oral, expresión/comprensión escrita

Destinatarios: jóvenes y adultos.

Dinámica: pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas.

Duración: 120 minutos.

Materiales: Fichas alumnos. Enlace para el visionado de la película:

<http://www.youtube.com/watch?v=9P42QX5rf7A>

En este apartado trataremos, primero, el tema de la cortesía en general, es decir, el conjunto de las estrategias de las que se sirven los personajes para que la conversación sea armónica y equilibrada. Se tratarán dos aspectos: la atenuación y la cortesía positiva o valorizante, así como aquellas construcciones prosódico-sintácticas (apoyadas en ciertos marcadores discursivos) que tengan como fin reparar la imagen pública, bien del hablante, bien del oyente.

1. (35 minutos en total) En esta actividad situamos rápidamente en contexto al alumno para que entienda la situación previa de la que parte el fragmento al que se enfrenta. Jaimito se emplea afanosamente en tratar de conquistar a Elena, quien, enfrascada en la lectura de un libro de Umberto Eco, no le hace demasiado caso.

1. 1. En esta actividad, hacemos partir la cortesía del principio de cooperación expuesto por Grice (1975). A lo largo del fragmento, Elena contesta sucinta y distraídamente a los comentarios de Jaimito, quien, por otro lado, hace esfuerzos poco hábiles por captar su atención. Por ello, Elena no entiende las *implicaturas* surgidas a partir de ciertas intervenciones. Jaimito no es claro en sus aportaciones (Grice, 1975), quizás porque la máxima de cortesía es más importante en este contexto y se impone sobre todas las demás: Jaimito no quiere ser brusco ni dañar la imagen pública de Elena, de quien se está empezando a enamorar. El profesor guiará para que los alumnos se fijen en cómo son planteados estos enunciados y cuál es su verdadera intención (atención también a las respuestas de Elena):

(1) JAIMITO: **Sí** que es una lata eso de ser virgen. **Yo que tú**, en la primera ocasión que se me presentara... Estamos solos.

ELENA: (*Distraída con la lectura*) Sí, Chusa dijo que vendría luego.

(2) JAIMITO: **No sé, me apetece. Yo** soy un tío muy raro. Me dan bascas, así, de pronto. **Hay momentos en que una persona me gusta**, ¿no?, y entonces, pues al cine.

(*Ella sigue leyendo, siguiéndole con automáticos movimientos de cabeza*).

1. 2. Las acotaciones dan pistas continuamente que hacen suponer que a Elena no le importa en absoluto lo que Jaimito está contando (se transgrede la máxima de la relevancia). Sin embargo, parece que el interés de Elena se reaviva cuando Jaimito le pregunta sobre sus estudios. Es, entonces, cuando Elena saca su YO y se recrea más en las explicaciones (es lo que se ha llamado *lenguaje egocéntrico*, que “va contra toda

regla de cortesía o codificada como tal”, Briz, 2002: 89). Hay intervenciones que resultan interesantes porque la tensión YO-TÚ se acentúa:

(3) JAIMITO: **Tú** has estudiado, ¿no?

(4) ELENA: ¿Y **tú**, no estudias nada?

(5) JAIMITO: ¿**Yo?** **Yo** no. **Yo** soy un ignorante, de verdad. No leo nada... La verdad es que para vender costo y hacer sandalias... A mí lo que me gusta mucho es el cine.

(6) JAIMITO.-**Yo** veo igual que **tú** o que cualquiera. Ver, veo muy bien. Sólo de un lado, pero perfectamente.

(7) ELENA: (*Tapándose un ojo*) **Pues yo** si miro con un ojo solo, veo mal.

(8) JAIMITO: **Tú** porque no estás acostumbrada.

(9) JAIMITO: (*Atreviéndose*) **Es que yo** quiero ir contigo.

2. (30 minutos) En esta actividad se trata el rechazo cortésmente atenuado. A pesar de transcurrir en un contexto coloquial, Elena (personaje cuyas características debemos tener en cuenta para entender el pasaje) emplea los atenuantes necesarios para que su rechazo no dañe la imagen de Jaimito. Ello hará conscientes a los alumnos de que la situación coloquial no significa descortesía. El profesor pedirá a los alumnos que reconozcan más fórmulas de atenuación sintáctica en español, presentes en el texto, e irá aportando explicaciones más exhaustivas en función de lo que los alumnos vayan respondiendo. Los siguientes mecanismos de atenuación pueden servir como pauta didáctica al docente:

- Rebajar la aserción expresándola en forma de duda o de incertidumbre:

(10) JAIMITO: **No sé**, es igual. A cualquiera. Es por salir un rato. Nos tomamos unas cervezas y luego nos vemos una que esté bien. Compramos la «Guía del Ocio».

(11) JAIMITO: **No sé, me apetece. Yo** soy un tío muy raro. Me dan bascas, así, de pronto. **Hay momentos en que una persona me gusta**, ¿no?, y entonces, pues al cine.

(12) ELENA: **La cultura nunca viene mal**. Además, es por distraerse.

- En (11) y (12) también hay un intento por desfocalizar o impersonalizar los elementos de la enunciación personal y temporal. En el plano temporal, lo más común es emplear el condicional o el imperfecto en lugar del presente, pero también hay otros usos temporales dislocados con valor atenuante como el futuro (de hipótesis) por el presente. Así ocurre en (13) y (14):

(13) JAIMITO: Vaya corte que te **llevarías**, llegar ahí la madre, en ese momento...

(14) ELENA: Claro. **Será** también por lo del ojo.

- Acotar o restringir lo dicho (la opinión, la aserción, la petición): todo el lenguaje egocéntrico se emplea para hablar de experiencias personales y, por tanto, relativas.

- Justificaciones: se hacen necesarias en funciones como el rechazo:

(15) ELENA: No, gracias. **Ya he comido.**

(16) Este año **es que** no he aparecido por la Facultad. **Es un rollo, no aprendes nada.** Yo leo y estudio más por mi cuenta. Y con apuntes que me dejan los que van. Luego me examino, y **lo voy sacando. Aprendes más.** Los profesores no enseñan nada.

(17) JAIMITO: ¿Yo? Yo no. Yo soy un ignorante, de verdad. No leo nada... **La verdad es que** para vender costo y hacer sandalias...

(18) JAIMITO: Novelas tampoco. Algunas de pequeño, pero ahora... Revistas si acaso. **Bueno, alguna vez leo algo, pero poco.**

(19) ELENA: No, de verdad. Gracias, pero no. **Estoy enrollada con esto. Díselo a Chusa cuando venga, y vete con ella.**

En (16), todo el párrafo justifica el hecho de que Elena, quien debería estar en tercero de carrera, aún arrastra algunas asignaturas de segundo. Como esta situación puede dañar su imagen, necesita justificarse, para lo cual acaba objetivando sus argumentos (empleo de la segunda persona). Lo mismo ocurre en (18), donde Jaimito se da cuenta de que sus afirmaciones pueden dañar su imagen ante Elena (empleo de marcadores como *bueno* o *pero*) y por ello rectifica y atenúa la cantidad de lecturas que hace. En (19) Elena, además, propone una alternativa tras rechazar la invitación de Jaimito.

2.1. (15 minutos) Se les presenta, como actividad de refuerzo para que los alumnos practiquen, por sí mismos, diferentes situaciones (unas más formales y otras más informales) y se les pide que inventen enunciados que rechacen la proposición, para lo cual deberán estar adecuadamente atenuados y ajustarse a los elementos que determinan la situación (fundamentalmente, quién es el que hace la invitación y su relación funcional con el invitado).

3. (20 minutos) No todos los actos lingüísticos suponen amenazas contra el interlocutor. En español, por el contrario, se utilizan muchos ensalzadores de la imagen que pretenden, en última instancia, estrechar los lazos entre hablante-oyente y establecer un acercamiento que supondrá un refuerzo de la imagen positiva, de ese deseo de sentirnos miembros de una comunidad más amplia. El profesor animará a los alumnos a que consideren esta afirmación, a que reflexionen sobre los comportamientos comunes que tiene una persona que recibe un halago (modestia y cómo se refleja esa modestia) y a que saquen conclusiones sobre cómo consideran la cultura española en relación con su propia cultura.

4. (20 minutos) Se pretende hacer consciente al alumno de que la situación de uso es la que rige, en última instancia, los parámetros de la cortesía. En la muestra propuesta, la

relación entre los personajes es de absoluta confianza, lo cual hace que los riesgos de daño de la imagen sean menores y, por tanto, la necesidad de atenuar esos riesgos sea también menor. El profesor se encargará de hacerlo ver así al alumno y de descubrirle la tensión que hay entre los personajes por lo que se está produciendo en la habitación de al lado. Si el profesor lo considera oportuno, puede poner el fragmento de la película que corresponde a esta parte de la escena, para que los alumnos aprecien también el elemento prosódico (45.35' - 46.56').

{SECUENCIA 4: INTENSIFICACIÓN VS. ATENUACIÓN}

Nivel: C1

Objetivos:

- Identificar intensificación y atenuación como extremos en una misma conversación.
- Describir un ambiente.
- Describir sentimientos, sensaciones, estados, emociones...

Contenidos:

- La cortesía en el contexto audiovisual.
- La intensificación en el contexto audiovisual.
- Los rasgos situacionales a través de las acotaciones.
- El guión en el cine.
- El lenguaje no verbal como base del diálogo.

Destrezas: expresión/comprensión oral, expresión/comprensión escrita.

Destinatarios: jóvenes y adultos.

Dinámica: pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas, individual.

Duración: 150 minutos

Materiales: Fichas alumnos. Enlace visionado de la película:

<http://www.youtube.com/watch?v=9P42QX5rf7A>

1. (15 minutos) Como en todas las demás secuencias se ha despegado siempre desde el texto escrito, partimos, en esta ocasión, del visionado de un fragmento de la película (53.10' - 55.13'). En él aparecen, combinados, interesantes procedimientos de atenuación y ciertos mecanismos de intensificación muy bien reflejados con la ayuda de elementos prosódicos. Esta sería la transcripción que servirá de apoyo al docente (nunca al alumno); emplea los signos correspondientes al sistema propuesto por el Grupo Val.Es.Co, que figura en la parte de *Anexos (Anexo 2)*.

DOÑA ANTONIA.-mira/ ahí está→

PADRE DE ALBERTO.- ¡ALBERTO!

ALBERTO.- °(vaya por dios)° (3'') eee/ **no hacía falta que viniérais**→/// si **en realidad** no ha pasado nada→/ eee→ §

PADRE DE ALBERTO.- § **sí hacía falta/ sí**/// ven (2'') mira hijooo→

DOÑA ANTONIA.- luego decís que fumar eso **no es malo**→/ le pueden buscar un paquete↑/ **gorDÍÍIsimo**// a Alberto/ echarle de la policía **y todo** (2'') si esto de las drogas↑→/ es terrible hija/ fijateee→

CHUSA.- señora que no es por las drogas→/ que es que su hijo le ha pegao un tiro↑

DOÑA ANTONIA.- algo habrá hecho→

CHUSA.- (me) voy a p- a por tabaco.

DOÑA ANTONIA.- eso// **fuma fuma** (2'') y **TÚ ten** mucho CUI-DA-DI-TO/ **TÚ** ni porros ni nada// que todos empiezan por poco↑/ y luego mira cómo terminan// si **hasta los niños de seis años se pinchan**/ si lo he leído **yo** en una revista// **¿quieres un pañuelo?**// Alberto nos ha-hablao mucho de ti→// y nos ha dicho que tu madre tiene una tienda y **todo**→ (2'') estas corbatas son para mi marido↑// **es que** ahora gasta muchas→ como está trabajando→// **toma**

ELENA.- **graciass**

DOÑA ANTONIA.- conoció en la cárcel allí director de una banco↑// queee era de-esos queee// queee sacan dinero y después lo devuelvenn→/mmm→ vamos/ que no lo devuelven↓// y nada puesss/ se hicieron aMIgoss→// él leee ayudó/ Ille protegió de otros delincuentes→/ que allí hay muchos/ y este señor↑ pues// le está muy agradecido/ y cuando ha salido↑/ pues entonces leee ha ofrecido// **UN PUESTO**↑→// **UN PUESTAZO**↓// y claro/ mi marido estaba muy contENto/ y ahora quiere pagarle los estudios a ALBERto que hay unos exámenes para el cuerpo SU-perior de policía// yyy/ y en eso estamos// CLARO/ mi marido le dice↑→//: *si no tienes una carrera↑ a dónde vas*↓// Oye yy la tienda esa deee electrodomésticos↑// **¿es vuestra entera?** (3'') **qué chupiii/ qué céntricaa y qué todo/** no↑

Se pretende que, a través de la prosodia, los estudiantes sean capaces de identificar los mecanismos de atenuación que aparecen en la escena. Se ponen en común las conclusiones a las que han llegado los alumnos y se vuelve a ver el fragmento, esta vez para que identifiquen los mecanismos de intensificación. De nuevo, se hace una puesta en común.

1.2. (20 minutos) Tras la puesta en común global, el profesor les entregará la transliteración del fragmento (accesible en el *Anexo 6*) para que vean más claramente sobre el papel estos recursos y puedan apoyarse en él para realizar la actividad siguiente. Se hará hincapié en la pronunciación marcada (*gorDÍIsimo*), las repeticiones (*fuma, fuma*), los enunciados suspendidos con tonema final ascendente para los casos de intensificación (*UN PUESTO*↑→), etc. En cuanto a los casos de atenuación, las preguntas para hacer ofrecimientos (*¿quieres un pañuelo?*), el imperativo para los consejos (*TÚ ten mucho CUI-DA-DI-TO*) o para ofrecer (*toma*), la negación de un término ya negativo (*no es malo*) o casos de cortesía valorizante (*qué chupiii/ qué céntricaa y qué todo/* no↑).

2. (30 minutos en total) A continuación, con las notas que hayan tomado y después de la puesta en común, se les pide que sean ellos mismos los que redacten las acotaciones de este fragmento atendiendo a los criterios que se les expone (aspectos fónicos y aspectos no verbales). Para ello, contarán con el apoyo de la transcripción y del nuevo visionado del vídeo (en realidad, el vídeo puede mostrarse todas las veces que el docente considere oportuno). Esta actividad es interesante porque permitirá que los alumnos descubran por sí mismos los elementos prosódicos y el lenguaje no verbal que acompaña a ciertos mecanismos de atenuación y/o intensificación en determinadas

situaciones. Asimismo, consideramos que potencia la capacidad de describir un ambiente general, así como ciertos estados o sentimientos de los personajes y otros elementos paralingüísticos.

3. (35 minutos) Se despierta en esta actividad la capacidad creativa de los alumnos. Los alumnos verán un nuevo fragmento de la película (33.37'-36.54'), del que ha de suprimirse todo sonido. Es una escena con un gran dinamismo y mucho movimiento, además de ser rica en signos no verbales. Se trata de que el alumno vierta, en este momento, todo lo aprendido acerca de la intensificación y la atenuación y sea él mismo el que la emplee en los enunciados, contextualizados en un marco situacional que también habrá de crear a través de las acotaciones. La actividad puede realizarse por parejas.

La escena refleja una pequeña fiesta en la terraza de los cuatro protagonistas (ambiente que también puede generar un debate sobre cómo son las fiestas entre amigos en los países de los alumnos). Se ofrecen una serie de pautas que pueden guiar al alumno a la hora de redactar el diálogo. Se les pide que imaginen una canción que pueda acompañar a la escena y que la busquen en internet (así podrán acercarse, *motu proprio*, a la música española y, quizás, al flamenco en concreto). Siguiendo con un planteamiento que vaya de lo más general a lo más concreto, se les pide que describan el ambiente general a través de las acotaciones, para lo cual deberán fijarse en todos los detalles relativos al lenguaje gestual y postural, la kinésica y la proxémica. Por último, deberán arriesgarse en la construcción del diálogo. El profesor irá supervisando esta redacción y resolviendo las dudas que planteen los estudiantes.

Por último, se leerán en voz alta las pequeñas obras surgidas a partir de esta escena para que los estudiantes vean las diferentes (o semejantes) alternativas que pueden surgir de un mismo fragmento. Al final, se visualizará la escena con sonido.

4. EVALUACIÓN

Con el fin de enriquecer la propuesta práctica del trabajo, se ofrecen aquí unas pautas de evaluación que pueden ayudar al docente a baremar el éxito de su enseñanza y el éxito del aprendizaje de los alumnos. Se propone, para ello, un modelo de evaluación desde tres puntos de vista: el de la propia tarea, el del profesor y el del alumno⁹.

4.1. Evaluación de la tarea

Tal y como han sido expuestos, las tareas tienen objetivos y contenidos perfectamente delimitados. Ante todo, hemos intentado que las actividades permitan la interacción entre los alumnos y que sean un reflejo lo más próximo posible de situaciones del mundo vivo y palpable con las que el aprendiente de español pueda toparse con facilidad. Hemos intentado, por decirlo de algún modo, trasladar los contenidos de nuestro trabajo (sobre todo, pragmáticos y culturales) a la realidad más inmediata y que más podría interesar a un estudiante de E/LE: la obra *Bajarse al moro* trata temas que, sin lugar a dudas, resultan motivadores para nuestros alumnos: la fiesta, las relaciones entre los jóvenes, las prácticas de diversión en la cultura española, así como diferentes tradiciones, costumbres, etc. El material audiovisual en el que se apoya nuestra propuesta da cuenta, por tanto, no solo de las conexiones puramente lingüísticas (gramaticales, léxicas, fonéticas...) que el estudiante puede encontrar, sino también de otro tipo de conexiones socioculturales que, además, permiten hacer contrastes con el mundo individual que cada uno traerá en su mochila. De la misma manera, se plantean conexiones de tipo histórico-político haciendo que el estudiante reconozca el escenario en el que acontece la obra, el famoso y simbólico Madrid de finales de los años 80, donde se gestó y transcurrió el movimiento que más exaltó las libertades individuales tras la muerte de Franco: la movida madrileña.

Por otra parte, las actividades siguen un camino exhaustivamente marcado hacia la consecución de nuestro objetivo como profesores de español: que el alumno sepa entender las situaciones donde ciertos mecanismos pragmáticos canónicos se ven fragmentados por la activación de otros elementos contextuales. Y, curiosamente, estas situaciones constituyen el marco con el que el estudiante se va a enfrentar con más frecuencia.

⁹ La evaluación que se expone a continuación sigue las directrices que del *MCER* dicta en el Capítulo 9.

Las actividades ayudan a los alumnos para que utilicen estrategias de comunicación: la mayoría de las tareas orales incluyen una puesta en común, en parejas o en grupos, donde cada uno expone sus conclusiones o puede solicitar que se le aclaren las dudas que hayan surgido; en cuanto a las tareas escritas, siempre se proponen ejercicios que comprueben que el alumno ha comprendido bien el mensaje y, en última instancia, el diseño de la propuesta. Por otro lado, se fomentan también las estrategias compensatorias, induciendo a los alumnos a que recurran a elementos como la paráfrasis o los sinónimos, lo cual ayuda a simplificar la dificultad a la hora de aprender los nuevos contenidos. Es importante no perder de vista algo que juega a nuestro favor como profesores de E/LE: el repertorio estratégico del aprendiz es modificable y, además, cuanto más se trabajen las estrategias en el aula, más favoreceremos los procesos de aprendizaje, ya que las estrategias pueden llegar a automatizarse.

Por último, los ejercicios permiten el desarrollo completo de las cuatro destrezas básicas: tanto producción como comprensión en el plano oral y escrito están representadas a lo largo de las cuatro secuencias, siguiendo una disposición coherente desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje: se comienza con actividades de precalentamiento que buscan el contacto de los estudiantes entre sí y de estos con la materia: actividades, sobre todo, de interacción oral. Después se continúa con tareas que activan los mecanismos necesarios para el reconocimiento de los contenidos que se han propuesto, para lo cual, además de las evidentes destrezas psicomotrices, el estudiante deberá poner en marcha destrezas cognitivas: deberá generar, organizar y sintetizar la información propuesta en el input para interiorizarla y emplearla de acuerdo al contexto y a las características de la situación en cada caso. La última secuencia supone la participación más creativa por parte del alumno, que deberá concebir y redactar un texto a partir de un input visual. El constante trabajo sobre la cultura permite ampliar la esfera de conocimiento del discente, poniendo en relación su pequeño cosmos con la realidad española con la que esté en contacto a lo largo de su aprendizaje.

4.2. Evaluación discente.

Este apartado no tiene como objetivo diseñar una evaluación concreta, sino simplemente ofrecer unas pautas generales que el docente deberá aplicar de un modo u otro dependiendo de las características del grupo meta, los objetivos, el contexto

académico, el currículo en el que se inserte la programación, etc. De esta manera, se evaluará a los alumnos mediante dos tipos de pruebas:

-Pruebas orales:

Comprensión oral:

- Escucha / visualización del vídeo.
- Transferencia de información.

Expresión/Interacción oral:

- Conversación entre los alumnos a través de preguntas que generen pequeños debates en torno a cuestiones lingüísticas, pragmáticas y socioculturales.
- Intercambio de información sobre los elementos culturales propios de cada estudiante.
- Dramatización.

Pruebas escritas:

Comprensión escrita:

- Lectura de los fragmentos seleccionados de la obra, que actúan de marco contextual para el desarrollo de las actividades.
- Búsqueda de paráfrasis, sinónimos, definiciones de las expresiones coloquiales que puedan generar complicaciones.
- Proceso inferencial.

Expresión escrita:

- Elaboración de textos en diferentes registros, empleando los mecanismos pragmáticos correspondientes.
- Elaboración de un fragmento de una obra teatral que ponga en práctica los conocimientos pragmáticos alcanzados.

4.3. Evaluación docente:

El profesor rellenará la rúbrica incluida en el Anexo 7 una vez terminada cada secuencia didáctica con el objetivo de reflexionar sobre su propia práctica docente.

5. CONCLUSIONES

Si medimos la pureza de algo en función de su cualidad de aislado o “no contaminado”, este trabajo resulta de una impureza desorbitada. Sin embargo, si por *puro* entendemos lo verdaderamente inteligible, y no solo sensible, de la realidad, ese plano no engañoso que es necesario examinar con detenimiento, entonces hemos alcanzado la pureza más viva que puede imaginarse. A lo largo de todas las páginas de este trabajo ha existido siempre la pretensión de hacer llegar al alumno la versión más *real* de la lengua y ya se sabe que, con frecuencia, la realidad es algo difuso y potencialmente falaz, por lo que es necesario llevar a cabo un estudio cuidadoso para poder llegar a sacar conclusiones certeras.

Por ello, uno de los objetivos que subyace a todo el planteamiento, tanto teórico como práctico, de este estudio ha sido despertar el espíritu crítico del alumno, ya que, solo a partir de un criterio propio, alguien es capaz de identificar, reconocer, contrastar, inferir, retener, seleccionar, interiorizar y manejar, aquellos recursos que la lengua le brinde en cada caso. Y este, aunque pautado, supone un proceso costoso que necesita que el alumno genere estrategias que le permitan convertir todo ese mundo con el que está en contacto en el único programa de procesamiento accesible para el hombre: el lenguaje. Como es evidente, hablar del lenguaje en abstracto supera con seguridad las limitaciones humanas, por lo que se hace necesario concretar o parcelar su estudio para hacer posible su incorporación a nuestro cerebro. Aquí ha sido delimitado gracias a una obra de teatro, que ha funcionado como marco contextual y que ha permitido al alumno tener contacto con una muestra de la realidad literaria y cinematográfica de la cultura española.

Se ha considerado que la Pragmática es una buena perspectiva que ayuda a definir los numerosos componentes que intervienen en el proceso comunicativo, puesto que se parte de una situación de uso concreta que permite al alumno extraer las tendencias (regularidades) generales del sistema. En un afán de prepararlo para enfrentarse a la lengua que está viva y se mueve, se han pretendido activar los conocimientos pragmáticos necesarios para captar intenciones expresadas mediante la interrelación entre la expresión lingüística y el contexto.

Se han expuesto ya motivos por los que se considera que la propuesta planteada en este trabajo puede resultar atractiva para el perfil del estudiante imaginado como ideal. Ello forma parte de otro de los objetivos que se han esbozado desde el comienzo:

el de acercar la realidad lingüística y sociocultural del alumno a la realidad hispánica, entendida como un conjunto necesario para el perfeccionamiento de su competencia comunicativa. Ello implica el desarrollo integrado de las cuatro destrezas en las actividades diseñadas. El modo de proceder tiene siempre como punto de salida un texto, escrito u oral, del que se extraen los elementos relevantes en cada caso. Las actividades están planteadas en clave comunicativa, lo cual permite siempre la interacción de los alumnos entre sí.

La aplicación práctica queda limitada a su propia condición de propuesta, pues no se ha contado con un grupo real con el que poder ponerla en funcionamiento y comprobar las hipótesis y los resultados surgidos de ello.

Las estrategias fónico-sintácticas coloquiales a las que se ha prestado atención podrían ampliarse con un estudio más profundo del que este trabajo solo supone una aproximación. La labor dedicada a los fenómenos de intensificación y atenuación podría desarrollarse seleccionando otros criterios, aparte de los de elisión y repetición que nosotros hemos expuesto. De la misma manera, se podría hacer una selección de otros corpus relevantes con muestras de lengua valiosas para la consecución de nuestros objetivos.

En definitiva, el tratamiento del lenguaje coloquial, tomando como contexto muestras reales de lengua, debería presentarse en los manuales siguiendo unos criterios adecuados a las bases teóricas desplegadas en este trabajo. Solo entonces conseguiremos que nuestros alumnos sean eficaces y adecuados en el uso de sus palabras.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALBADALEJO GARCÍA, M. D. (2005). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *Marcoele: Revista de Didáctica ELE*, 7. (<http://marcoele.com/descargas/5/albadalejo-literaturaalaula.pdf>). Consultado el 15-08-2014.
- ALBELDA MARCO, M. (2004a). *La intensificación en el español coloquial*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- ALBELDA MARCO, M. (2004b). “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal”, Bravo, D. y Briz, A. (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 109-134.
- ALBELDA MARCO, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M. J. (2006). “La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial”. *Marcoele: Revista de Didáctica ELE*, 3. (<http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf>). Consultado el 3-05-2014.
- ALBELDA MARCO, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M. J. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco/Libros.
- ALBELDA MARCO, M. y BRIZ, A. (2010). “Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M. (coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València, 237-260.
- ALBELDA MARCO, M. (2014). “Escalaridad y evaluación: rasgos caracterizadores de la intensificación pragmática”, Pustka, E. y Goldschmitt, S. (eds.): *Emotionen, Expressivität, Emphase*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 79-94.
- ALONSO DE SANTOS, J. L. (1993 [1985]). *Bajarse al moro*. Madrid: Espasa-Calpe D. L.
- ALTAMIRANO CEBALLOS, N. (2007). “El español coloquial en los materiales didácticos. Una propuesta para la enseñanza de ELE en México”. *Actas XVII Congreso Internacional ASELE*. Logroño: Centro Virtual Cervantes, 225-234. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0225.pdf). Consultado el 25-07-2014.
- AMENÓS PONS, J. (1999a). “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación”. *Actas X Congreso Internacional ASELE*. Universidad de Cádiz: Centro Virtual Cervantes, 769-783. (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf). Consultado el 18-08-2014.
- AMENÓS PONS, J. (1999b). *Cine y Enseñanza de Español. Estudio de un caso*. Memoria de Máster en Enseñanza de E/LE. Universidad de Barcelona.
- AUSTIN, J. L. (1982 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- AZUAR BONASTRE, M. C. (2010). *El cine como herramienta didáctica en el aula de ELE para la adquisición del español coloquial conversacional*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- BAJTIN, M. (1991 [1975]). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BAJTIN, M. (2008 [1982]). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BEINHAUER, W. (1991 [1929]). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.

- BRAVO, D. (2004). "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía", Bravo, D. y Briz, A. (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 15-37.
- BRIZ, A. (1996). *El español coloquial. Situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- BRIZ, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. y GRUPO VA.LES.CO (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la revista *Oralia*. Madrid: Arco/Libros.
- BRIZ, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- BRIZ, A. (2004). "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación", Bravo, D. y Briz, A. (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 67-93.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMPILLOS LLANOS, L. (2005). *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- CANALE, M. (1995 [1983]). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-82.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2002 [1994]). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CESTERO MANCERA, A. M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros.
- COLLIE, J. y SLATER, S. (2002 [1987]). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLOMO, F. (1989). *Bajarse al moro* [vídeo DVD].
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDULINO DA SILVA, M. (2010). *Análisis de la presencia del registro coloquial en manuales de E/LE*. Memoria de Máster en Enseñanza de E/LE. Universidad de Valencia.
- COSERIU, E. (1999 [1973]). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1981). "La socio y la etnolingüística". México: *Anuario de Letras*, 19, 5-30.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. (1987). "Literatura y actos de lenguaje", Mayoral, J. A. (comp.): *Pragmática de la comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros, 83-121.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2013 [1996]). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- ESCRIBANO, J. L. (1991). *Una teoría de la oración*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000). "¿Qué español coloquial enseñar en las clases de E/LE?". *Actas XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza: Centro Virtual Cervantes, 365-374. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0365.pdf). Consultado el 28-04-2014.
- GILI GAYA, S. (1976). *Curso superior de sintaxis*. Barcelona: Vox.

- GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation", Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaccional ritual: Essays on face to face behaviour*. Nueva York: Anchor Books.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, H. (2004). "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española", Bravo, D. y Briz, A. (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 55-65.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2004). "La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social", Bravo, D. y Briz, A. (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 95-108.
- HERNANDO CUADRADO, L. A. (1988). *El español coloquial en El Jarama*. Madrid: Playor D. L.
- HIDALGO NAVARRO, A. y PÉREZ GIMÉNEZ, M. (2003). "De la sintaxis a la pragmasintaxis: problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo". *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 27 (2004), 221-245.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2006a). "Estructura e interpretación en la conversación coloquial: el papel del componente prosódico", *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 129-151.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2006b). "La expresión de cortesía en español hablado: marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial". *Actas del XXXV Simposio Internacional de la SEL*. León: Universidad de León, 957-979.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2007). "La prosodia como principio estructurador e interpretativo del discurso oral", Cortés, L. y otros (eds.) *Discurso y Oralidad. Homenaje al profesor J.J. de Bustos Tovar*, II. Madrid: Arco/Libros, 567-582.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2009). "Modalización (des)cortés y prosodia: estado de la cuestión en el ámbito hispánico". *Boletín de Filología, XLIV*, 161-195.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2010). "Los marcadores y su significante: en torno a la interfaz marcadores-prosodia", Loureda, O., Acín, E. y Vázquez, N. (eds.): *La investigación sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 61-92.
- HYMES, D. H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa", Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- IÑARREA DE LAS HERAS, S. (1998). "La literatura desde el enfoque de la pragmática". *Interlingüística*, 9, 139-144.
- ISER, W. (1987). *El proceso de lectura: enfoque fenomenológico*, Mayoral, J. A. (1987): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros, 215-243.
- KERBRAT ORECCHIONI, C. (2004). "¿Es universal la cortesía?", Bravo, D. y Briz, A. (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 39-53.

- KOCH, P. y OESTERREICHER, W. (2007 [1990]). *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos.
- LANDONE, E. (2009). "Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/ aprendizaje del ELE". *Marcoele: Revista de Didáctica ELE*, 8: (http://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf) Consultado el 02-06-2014.
- LASALETTA, M. C. (1974). *Aportaciones al estudio del lenguaje coloquial galdosiano*. Madrid: Ínsula.
- LÁZARO CARRETER, F. (1987). "La literatura como fenómeno comunicativo", Mayoral, J. A. (comp.): *Pragmática de la comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros: 151-170.
- LEECH, G. N. (1990 [1983]). *Principles of Pragmatics*. London; New York: Longman.
- LEVIN, S. R. (1987). "Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema", Mayoral, J. A. (comp.): *Pragmática de la comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros: 59-82.
- LEVINSON, S. C. (1989 [1983]). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- LÓPEZ SERENA, A. (2007). *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*. Madrid: Gredos.
- MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MICHAEL, G. y CARROLL, S. (1986). *Lenguaje y situación: variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NARBONA, A. (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- OHMANN, R. (1987a). "Los actos de habla y la definición de literatura", Mayoral, J. A. (comp.): *Pragmática de la comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros, 11-34.
- OHMANN, R. (1987b). "El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas", Mayoral, J. A. (comp.): *Pragmática de la comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros, 35-58.
- PADILLA, X. (2001). *El orden de palabras en el español coloquial*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- PÉREZ GIMÉNEZ, M. (2012). *Aproximación a la didáctica de la sintaxis coloquial en Bachillerato el estudio de las construcciones incompletas*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- PIÑERO M. (2005). *La creación teatral en José Luis Alonso de Santos*. Madrid: Fundamentos.
- PONS, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. y LAGUNA J. (2007). "Gramática del español coloquial para estudiantes de L2". *Actas XVII Congreso Internacional ASELE*. Logroño: Centro Virtual Cervantes, 691-704. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0691.pdf). Consultado el 03-06-2014.
- PORROCHE BALLESTEROS, M. (1988). "La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera". *Actas I Congreso Internacional ASELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 255-264. (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0403.pdf). Consultado el 08-05-2014.
- POZO DIEZ, M. DEL (1999). "Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot...", Jiménez Juliá, T., Losada Aldrey, M. C. y Márquez Caneda, J. F. (eds.): *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*.

- Actas IX Congreso Internacional ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 699-706.
- (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0702.pdf). Consultado el 13-05-2014.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid: Gredos.
- REYES, G. (2007 [1995]). *El abecé de la Pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- REYES, G. (2002 [1994]). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco/Libros.
- REYES, G. (1994 [1990]). *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- RUSSO, G. (2007). *Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de E/LE*. Memoria de Máster en Enseñanza de E/LE. Universidad Antonio de Nebrija.
- SANCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SANZ NIETO, M. (2005). "El lenguaje coloquial en la clase de E/LE". *I Congreso Internacional: El español lengua de futuro*. Toledo: Servicio de Publicaciones MECD. (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Talleres/2005_ESP_05_54Sanz.pdf?documentId=0901e72b80e4df88). Consultado el 12-05-2014.
- SANZ PASTOR, M. (2006). "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". *La literatura en el aula de ELE*. *Revista Carabela*, 59, 5-23.
- SEARLE, J. R. (1980 [1969]). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- SECO, M. y SALVADOR, G. (coord.) (1995). *La lengua española hoy*. Madrid: Fundación Juan March D.L.
- SECO, M. (1983). "Lengua coloquial y literatura", *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 129, 3-22.
- SECO, M. (1973). "La lengua coloquial: *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité", en AAVV: *Comentario de textos I*. Madrid: Castalia, 357-375.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986a). *Communication and coanition*. Harvard: Harvard University Press/ Blackwell.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994 [1986]b). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- VERSCHUEREN, J. y BERTUCELLI-PAPI, M. (eds.) (1987). *The Pragmatic Perspective: selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- VIGARA TAUSTE, A. M. (2005 [1992]). *Morfosintaxis del español coloquial: esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- WIDDOWSON, H. G. (1992). *Practical stylistics. An approach to poetry*. Oxford: Oxford University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (2002 [1953]). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

7. ANEXOS

ANEXO 1. SIGNOS DE TRANSCRIPCIÓN GRUPO Val.Es.Co

(Extraído de Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002: 29-31)

§ Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre emisiones de distintos hablantes.

= Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.

[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.

] Final del habla simultánea.

- Reinicios y autointerrupciones sin pausa.

/ Pausa corta, inferior al medio segundo.

// Pausa entre medio segundo y un segundo.

/// Pausa de un segundo o más.

(5'') Silencio de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo.

↑ Entonación ascendente.

↓ Entonación descendente.

→ Entonación mantenida o suspendida.

PESADO Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).

(()) Fragmento indescifrable.

((**siempre**)) Transcripción dudosa.

(**en**)**tonces** Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.

°()° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.

aa/ nn Alargamientos vocálicos/ Alargamientos consonánticos.

Letra cursiva: Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo.

ANEXO 2. PROCEDIMIENTOS SINTÁCTICOS Y MORFOSINTÁCTICOS DE ATENUACIÓN.

(Extraído de Hidalgo, 2006: 963-964)

Procedimientos sintácticos y de construcción:

- “Procedimientos acompañantes”: añadiduras (*por favor*), preámbulos en forma de preguntas o advertencias previas al enunciado propiamente dicho.
- Construcciones sintácticas sustitutivas del Imperativo.
- Elipsis de conclusión (p. ej. en la exhortación indirecta).
- Lítotes.
- Modificadores proposicionales: *sí, pero...*; *si acaso...*
- Negación de condiciones preparatorias: *supongo que no...*
- Oraciones condicionales.
- Oraciones interrogativas (exhortación interrogativa).
- Oraciones interrogativas negativas: *¿no has visto...?*
- Repetición léxica.
- Uso de perífrasis: *No + haber de + infinitivo*

Procedimientos morfosintácticos:

- “Modalizadores”: verbos de modalidad (duda, opinión, etc.); acción atenuadora del verbo performativo (*creer, pensar, parecer*).
- Marcadores epistémicos de posibilidad: *es posible, etc.*
- Modificación morfológica externa: cuantificadores como *poco, algo, nada etc.*, partículas (*como, más o menos, etc.*).
- Modo subjuntivo.
- Partículas discursivas: *pues, pues sí, etc.*
- Partículas modales, temporales y personales como recursos desactualizadores.
- Recurso a la impersonalidad: *SE* impersonal. Impersonalización del YO (*UNO, TÚ* impersonal, etc.). Despersonalización del *TÚ* (*HABER* impersonal).
- Tiempo verbal de cortesía: imperfecto de cortesía o modestia, condicional.

ANEXO 3. FICHAS DEL ALUMNO PARA LA SECUENCIA 1

A continuación se recogen las fichas que se han elaborado para la explotación práctica propiamente dicha. Constituyen una parte esencial dentro del trabajo y sin ellas no pueden seguirse las pautas didácticas. Será el material con el que cuenten los alumnos y el docente podrá extraer de él las conclusiones que considere oportunas, así como utilizarlo en la manera que considere más rentable.

{SECUENCIA 1: MARCO CONTEXTUAL}

¿NOS BAJAMOS AL MORO?



1- ¡El teatro! Vamos a trabajar ahora con una obra de teatro, del escritor español José Luis Alonso de Santos. ¿Habías oído hablar de este escritor? ¿Conoces más obras suyas? La obra que vamos a trabajar se llama *Bajarse al moro*, ¿sabes qué significa esta expresión en español? ¿Con qué la relacionas?



2- ¿Sabes lo que es una acotación? ¿En qué tipo de textos suelen aparecer?



Las acotaciones son pequeñas descripciones que nos ayudan a poder imaginarnos mejor cuál es la situación en la que actúan los personajes. Van siempre entre paréntesis y hacen referencia a elementos extralingüísticos. Esta es la primera acotación de la obra. Léela con atención y reflexiona sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué se describe en ella? ¿Crees que refleja una escena familiar? ¿Qué elementos propios de la cultura española puedes apreciar?

Habitación destartalada en una calle céntrica del Madrid antiguo. Pósters por las paredes y un colchón en el suelo cubierto de almohadones. Sobre una mesa, revistas pop, como Víbora, Tótem, y otras. En un rincón, una señal de tráfico, y en el otro, una jardinera municipal. Sobre ella, una jaula con un hámster. En el centro, una mesita con aire moruno y unos sillones de mimbre de antes de la guerra. Además hay tuestos y otros cachivaches inesperados, como una cabeza de esclavo egipcio con una gorra puesta, y cosas por el estilo encontradas en el Rastro. A la derecha, formando un recodo, se ve la puerta que da a las escaleras de salida a la calle. A la izquierda, una ventana por la que entran los ruidos de la ciudad. Y al fondo, una cocinilla, una puerta

que da al lavabo, y otra que da a un cuarto pequeño. Por las paredes anda una flauta, un mantón de Manila, unos bafles que no suenan, un armario, una colección de llaves, la cara de Lennon, el espejo de la Cenicienta y un horóscopo chino. Y sin embargo, **a pesar del aparente desorden, hay algo acogedor, relajante y bueno para los que están de los nervios**; porque es un lugar tranquilo y pacífico donde el caos que uno lleva dentro se encuentra lógico y con ganas de tomar asiento.



- 2.1- Hasta esta parte que has leído de la obra, ¿qué personajes puedes imaginar que viven en este espacio? ¿Cuál será la relación entre ellos? Coméntalo con tu compañero y leed cómo termina la acotación:

Al comenzar nuestra historia, en escena está JAIMITO, un muchacho delgaducho de edad indefinida, haciendo sandalias de cuero. Suena «Chick Corea» en un casete. Es la una de la tarde y entra el sol por la ventana de la habitación.)

(Se abre la puerta de la calle y aparece la cabeza de CHUSA, veinticinco años, gordita, con cara de pan y gafas de aro.)



- 3- Una vez que has reflexionado sobre el escenario y algunos de los personajes, ¡veamos qué pasa con la lengua! ¿Qué tipo de registro crees que utilizarán los personajes? Lee el primer fragmento de la obra y fíjate en cómo se hablan Chusa y Jaimito y en cómo habla este a Elena, a quien acaba de conocer. ¿Te parece un comportamiento cortés? ¿Cómo son las presentaciones con tus amigos en tu país?

CHUSA.– **¿Se puede pasar? ¿Estás visible? Que mira, ésta** es Elena, una amiga muy maja. **Pasa, pasa** Elena. (Entra, y detrás ELENA con una bolsa en la mano, guapa, de unos veintitún años, la cabeza a pájaros y buena ropa.) **Éste** es Jaimito, mi primo. **Tiene un ojo de cristal y hace sandalias.**

ELENA.– (Tímidamente) ¿Qué tal?

JAIMITO.– **¿Quieres también mi número de carnet de identidad? ¡No te digo! ¿Se**

CONTINÚA→

puede saber dónde has estado? No viene en toda la noche, y ahora tan pirada como siempre.

CHUSA.– He estado en casa de **ésta**. ¿A que sí, **tú**? No se atrevía a ir sola por sus cosas por si estaba su madre, y ya nos quedamos allí a dormir. (Saca cosas de comer de los bolsillos.) ¿Quieres un bocata?

JAIMITO.– (Levantándose del asiento muy enfadado, con la sandalia en la mano.) **Ni bocata ni leches**. Te llevas las pelus, y la llave, y me dejas aquí colgao, sin un duro... ¿No dijiste que ibas a por papelillo?

CHUSA.– Iba a por papelillo, pero me encontré con **ésta, ya te lo he dicho**. Y como estaba sola...

JAIMITO.– ¿Y **ésta quién es**?

CHUSA.– Es Elena.

ELENA.– Soy Elena.

JAIMITO.– Eso ya lo he oído, **que** no soy sordo. Elena.

ELENA.– Sí, Elena.

JAIMITO.– **Que** quién es, de qué va, de qué la conoces...

CHUSA.– De nada. Nos hemos conocido anoche, **ya te lo he dicho**.

JAIMITO.– ¿Otra vez? ¿Qué me has dicho tú a mí, a ver?

CHUSA.– **Que** es Elena, y **que** nos conocimos anoche. Eso es lo que te he dicho. Y que estaba sola.

ELENA.– (Se acerca a JAIMITO y le tiende la mano presentándose.) **Mucho gusto**.



3.1- Presta atención a las expresiones subrayadas en negrita. ¿De qué tipo de discurso forman parte? ¿Te parece coloquial o formal? Clasifícalas según la intención con que se dicen:

Para pedir permiso Para invitar Para presentar/se Para expresar desacuerdo

Para pedir explicaciones Para intensificar Para expresar cortesía Para rechazar



- 4- Ahora imagina esta misma conversación en un contexto diferente: un compañero de trabajo, con el que únicamente tienes contacto durante las horas de oficina, entra en tu despacho para presentarte a un cliente. ¿Cómo sería la conversación? Redáctala con tu compañero y después léedsela al resto de la clase.

Para pedir permiso

-Perdona, Nacho, ¿se puede?
-¿Se puede pasar?
-¿Puedo pasar un momento?
Te quería presentar a un cliente...

Para invitar

-Claro, pasa.
-¿Quieres/ Te apetece tomar algo?
- ¿Bajamos a tomar un café?

Para presentar/se

-Él es/ Te presento a Juan,
director de Marketing de Danone.
-Soy / Me llamo Juan Ruiz.

Para mostrar cortesía

- Encantado / Un placer / Mucho gusto.
- No, muchas gracias.
- Te lo agradezco, pero...
- No, no te preocupes.

Para pedir explicaciones

-Me gustaría saber...
-¿Podrías explicarme...?

Para intensificar

-Está claro
-Te aseguro que...
-Desde luego que...

Para expresar desacuerdo

-Entiendo lo que dices, pero...
-Bueno, yo no creo que...
-A mí me parece que...



- 5- De esta obra de teatro se rodó, cuatro años después, una película, en cuyo guión también participó el propio Alonso de Santos. Esta es la portada de la película. ¿Qué te sugiere?

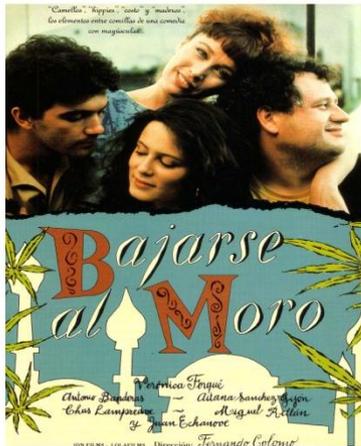


IMAGEN 1. Bajarse al moro. Fuente:

<http://cartelesmix.es/images/CartelesB/bajarsealmoro8802.jpg>

Vamos a ver la ficha técnica de la película. ¡En ella aparecen algunos de los actores más importantes del cine español! ¿Reconoces a alguno?

FICHA TÉCNICA

Título: Bajarse al moro
Título original: Bajarse al moro
Dirección: Fernando Colomo
País: España
Año: 1989
Duración: 83 min.
Género: Comedia
Calificación: Apta para todos los públicos

Reparto: Verónica Forqué, Antonio Banderas, Juan Echanove, Aitana Sánchez Gijón, Chus Lampreave, Miguel Rellán, Francisco Merino, Amparo Valle, Manuel Huete, Ricardo Palacios, Ofelia Angélica, María Elena Flores, Vicente Díez, Juan de Pablos, Carmelo Gómez, Luis Pérezagua, Chema de Miguel, Pau Ribá, Carmen Giral, Isabel Ordaz, Joaquín Climent, Lucas Martín, José Antonio Navarro, Manolo Caro, Joaquín Notario, Armando Palet, Xavier Pérez Grobet, Amparo Merino, Manuel Millán, Antonio Díaz, Omar Riffi, Chahid Mohamed, Rafael Amador, Raimundo Amador.

Guión: Fernando Colomo, Joaquín Oristrell, José Luis Alonso de Santos

Productora: Televisión Española (TVE), Lolafilms, Ion Films

Sinopsis: *Chusa y Jaimito* son dos primos que comparten un pequeño piso en el centro de Madrid, donde también vive otro amigo, *Alberto*. *Chusa* acoge a *Elena*, a la que propone viajar a Marruecos para traficar con droga. Pero *Elena* es virgen y no puede transportar la mercancía en su vagina. Para remediar el problema, y una vez descartado *Jaimito*, *Elena* debe perder su virginidad con *Alberto*. Pero las dificultades e interrupciones se suceden, primero con la aparición de *Doña Antonia*, madre de *Alberto*, y después con la interrupción de *Abel* y *Nancho*, dos drogadictos que van en busca de la droga con la que calmar el mono. Finalmente, *Chusa* viaja sola a Marruecos. A su regreso es detenida y encarcelada. Cuando sale de prisión descubre que *Alberto* y *Elena* se han ido a vivir juntos a Móstoles justo cuando la propia *Chusa* descubre que está embarazada de *Alberto*. Pero nunca se lo dirá. Las cosas sencillas no lo son tanto cuando dependen de las complicaciones que las relaciones sociales pueden generar.



5.1- Vamos a ver la escena de la película que corresponde al fragmento de la obra escrita trabajado (11.03'-14.28'):

¿Conoces el grupo de flamenco Pata Negra? ¿Y a su cantante, Raimundo Amador? La casa donde se desarrolla la escena está en un barrio mítico de Madrid. Pregunta a tu profesor por él.

¿Cuál es el comportamiento gestual (no verbal) de los protagonistas? ¿Ves algún gesto de complicidad? ¿Cómo reacciona aquí Elena a los ofrecimientos de Chusa?

¿Cómo es la pronunciación de los personajes? Fíjate en las siguientes casillas y busca ejemplos para rellenarlas.

Pérdida de sonidos:

- *Finales en -ado
- *Pérdida de la sílaba final

Alargamiento de sonidos:

Pronunciación rápida:

Pronunciación lenta, marcada:

Entonación final de las preguntas:

ANEXO 4. FICHAS DEL ALUMNO PARA LA SECUENCIA 2

{SECUENCIA 2: INTENSIFICACIÓN}

¡MADERO, MÁS QUE MADERO!



1- En español, tenemos muchas maneras de intensificar lo que decimos. Cuando conversamos, también estamos negociando y, muchas veces, necesitamos darle más fuerza a nuestras palabras para conseguir nuestros objetivos frente a quien hablamos. Fíjate en este fragmento: ¿a través de qué construcciones se consigue el efecto intensificador? ¿Qué pretende quien intensifica?

(Abre la puerta y entra la señora ANTONIA, madre de ALBERTO, gorda y dicharachera. Nada más entrar, empieza a dar golpes con el bolso a su hijo.)

DOÑA ANTONIA.— **¿Se puede saber** qué haces aquí, **golfo, más que golfo**? **¡Ya estás otra vez** con toda esta panda! **¡He ido a llevarte el bocadillo a la comisaría y nada!** **¡La puerta de la comisaría vacía, sin nadie, y tú aquí!** **¡Ya te voy a dar yo a ti...!**

ALBERTO.— *(Tratando de sujetarle el bolso.)* Pero mamá, solo he venido a por la porra, de verdad, que se me había olvidado.

JAIMITO.— No se ponga así, señora, que **no nos comemos a nadie, ni tenemos la lepra.**

DOÑA ANTONIA.— ¿Y por qué no abríais, eh, degeneraos? Seguro que os estabais drogando **bien a gusto, ahí, con las jeringuillas.** **¡Si estuviera aquí tu padre ya te ibas a enterar tú, sinvergüenza, que eres un sinvergüenza!** ¡Eso es lo que eres!

CHUSA.— Señora, no es para tanto. Aquí no hay jeringuillas ni nada de eso. Puede mirar lo que quiera.

JAIMITO.— La ha tomado con nosotros.

ALBERTO.— Mamá, **que no.** No te enteras. No abríamos porque creíamos que era la policía. Por eso.

DOÑA ANTONIA.— **¿La policía?** *(Esconde el bolso en medio de un gran sofoco que le entra.)* **¡La policía!** **¡Que viene la policía!**

ALBERTO.— **¡Que no!** Que creíamos que era, pero que no era... *(Se da cuenta entonces de la reacción de su madre.)* ¿Qué esconde ahí?... A ver... Seguro que ya ha estado otra vez con lo mismo. **¡Traiga aquí!**

(Le quita el bolso de un tirón, muy en policía, y ella trata de impedir que vea lo que hay dentro.)

CONTINÚA →

DOÑA ANTONIA.— ¡**No, no, de verdad que no...!** ¡Dámelo ahora mismo, que es mío!

(Abre ALBERTO el bolso y empieza a sacar montones de baberos de niño, ante la mirada divertida de los demás.)

ALBERTO: ¡Madre! No ve que me va a comprometer si la cogen.

DOÑA ANTONIA: Es una enfermedad, hijo, ya te lo dijo el médico. Es como el que tiene gripe, qué le vamos a hacer. Pruebas que nos manda Dios. **Peor es lo tuyo de las drogas. Eso además es pecado mortal.**

ALBERTO: (*Muy duro*) ¡**Qué enfermedad ni qué leches!**

CHUSA: Deja a tu madre, que haga lo que le dé la gana, que ya es mayorcita. No te pongas en policía con ella.

ALBERTO: Es que me va a meter en un follón. Cualquiera día me toca ir a detenerla, **fíjate** el numerito. Vamos a salir en los periódicos.

JAIMITO: Como ésta. (*Por ELENA*) Le pone la madre anuncios para que vuelva. Enséñales la foto, anda.

ALBERTO: Además roba cosas que no valen para nada. Ahora le ha dado por los **baberos**. ¿Por qué ha cogido todos esos **baberos, eh?** ¿Es que no tenemos ya bastantes en casa? Toda la casa llena de **baberos**, montones de **baberos**. Debajo de la cama, **baberos**. En la cocina, **baberos**. En el frigorífico, **baberos**.

JAIMITO: Podíais poner una babería.

ELENA: ¿Y eso qué es?

CHUSA: Está de coña. (*A ALBERTO, que mira ahora de mala manera a JAIMITO por la broma*) Venga, no le des importancia, que no es para tanto. Y vamos a guardarlos, a ver si van a venir y nos detienen por lo que no hemos hecho.

JAIMITO: O también podíamos poner una guardería. (*Coge un babero y se lo pone. ALBERTO se lo quita de un tirón. CHUSA ayuda mientras tanto a DOÑA ANTONIA a guardar los que se le han caído por el suelo*).

DOÑA ANTONIA: ¿Quién es? (*Por ELENA*).

JAIMITO: Se la ha encontrado ésta. Como usted los baberos.

ALBERTO: Bueno, ya, **¿eh?** ¡Basta de cachondeos con mi madre, que saco la porra!

JAIMITO: ¡A ver si te vas a mosquear ahora conmigo, **madero, que eres un madero!** (*Mira ALBERTO con tristeza a su amigo, acusando el golpe. Luego mira su reloj*).

ALBERTO: Me tengo que ir, no se den cuenta. Ya no creo que vengan, no sería aquí. **Cualquier día me vais a meter en un lío entre todos...** (*Mira a JAIMITO*). «¡Madero!». Encima.

CONTINÚA→

JAIMITO: Espera, bajo contigo, así me tomo un café, que estoy en ayunas. *(Le da un golpe amistoso en el hombro)* Y no te mosquees, que te mosqueas por nada últimamente.

(ALBERTO reacciona con otro golpe amistoso, y salen los dos dándose puñetazos en un juego que se adivina viene de muchos años atrás).

DOÑA ANTONIA: Un café a la una, qué desbarajuste. *(A su hijo, alcanzándole en la puerta)* Toma el bocadillo, y estírate la camisa. *(Le da el bocadillo y le coloca la ropa)* Que vas hecho un cuadro.

ALBERTO: ¡Vale! ¡Vale! Hasta luego.

(Sale y cierran la puerta. Se oyen las risas perdiéndose escaleras abajo entre ruidos que indican que siguen jugando a golpearse como dos críos. Quedan en escena las dos chicas y DOÑA ANTONIA, mirándose sin saber qué decirse).

DONA ANTONIA: *(Suspirando)* ¡Ay, Dios mío! ¡Qué hijos estos!

ELENA: ¿Tiene usted más? ¿Más hijos?

DOÑA ANTONIA: Te parece poco con este bala perdida. Anda, dadme una copa de coñac si tenéis por ahí, a ver si se me quita el disgusto que tengo.

CHUSA: Se acabó usted el último día la botella. Sólo hay té. ¿Quiere té?

DOÑA ANTONIA: ¿Té? **Quita, quita.** Yo sólo tomo té cuando me duele la tripa. ¿Y tú quién eres? No te conocía.

ELENA: Es que soy nueva. Soy Elena. Mucho gusto.

(Le da la mano. DOÑA ANTONIA se limpia la suya y se la estrecha encantada, sorprendida de los buenos modales de alguien en aquella casa).

DOÑA ANTONIA: ¡Huy! Encantada, hija. Antonia del Campo, calle de la Sal, doce, bajo C. Allí tienes tu casa. ¡Ay, Dios mío! Otra infeliz que cayó en el vicio, **con la cara de buena que tienes...** ¡En fin! *(Se arregla la ropa y coge el bolso)* Bueno, me voy a echar un bingo. A ver si cojo hoy un par de líneas por lo menos. A esta hora es cuando está mejor y más decente. Como está enfrente del mercado, sólo señoras, amas de casa y alguna criada.

CHUSA: Adiós, doña Antonia, que siga usted bien.

ELENA: Adiós, y encantada.

DOÑA ANTONIA: Y a ver si venís algún sábado a las reuniones, que si cae un rayo allí no os pilla, no. Hala, adiós.

CHUSA: No se preocupe, que el sábado vamos sin falta los cuatro. Adiós, adiós. *(Sale DOÑA ANTONIA)* ¡Puf! Menos mal. Si no es por el bingo hoy no nos la quitamos ya de encima.



2- Te habrás dado cuenta de que en el fragmento del apartado anterior aparecen muchos elementos gráficos que también indican intensificación: signos de interrogación, signos de exclamación, puntos suspensivos... Pero, para ello, deben ir acompañados de determinadas características en la pronunciación. Señala, comparando con tu compañero, aquellas construcciones que entonarías de una manera especial (más despacio, más alto, dejando en suspensión el tono final, etc.) para que fueran más expresivas.

Yo pronunciaría GOLFO con mucha fuerza y con un tono más alto para que fuese más expresivo

Pues yo dejaría el final de la frase suspendida cuando aparezcan puntos suspensivos. Así parece que das a entender más de lo que dices...



3- Ahora comparad con la escena de la película (16.18'-19.50') y fijaos en la entonación. ¿Cómo consiguen los personajes dar énfasis a lo que dicen? ¿Coincide con lo que habíais pensado? Coméntalo con tu compañero y, juntos, clasificad los enunciados que hayáis encontrado en las casillas correspondientes:

Pronunciación marcada
(Elevación del tono):

-¡TODO LLENO DE BABEROS!
...

Alargamiento de sonidos:

-seguro que os estabais drogando
TAN A GUS-TO ahíii
...

Pérdida de sonidos:

-TO' la casa llena de baberos
...

Enunciados suspendidos:

- Porque no está tu padre
aquí→ que si nooo→/ te ibas
a enterar//
...



4- En grupos de 4 ó 5 personas representad los diálogos prestando mucha atención a la entonación e imitando las formas de intensificación que habéis aprendido.



5- Vuelve a ver el fragmento: ¿reconoces algún rasgo lingüístico que indique el nivel social de los personajes? ¿Algún vulgarismo? ¿Y expresiones comunes del lenguaje juvenil?



No debes confundir vulgar con coloquial.
Recuerda que los vulgarismos son incorrecciones
y están al margen de la norma del español,
pero los coloquialismos están dentro del sistema.



6- Como has visto, Elena se presenta en este caso ante Alberto de manera diferente a cómo se presentó ante Jaimito. ¿Por qué crees que es? ¿Qué elementos del contexto son diferentes? Elabora una lista y compara con tu compañero.



6.1- En la escena de la película hay dos gestos que se repiten y que indican proximidad entre los personajes, aunque, en otra situación, podrían ser vistos como bruscos o como una falta grave de respeto. ¿Puedes identificarlos? ¿Existe algo parecido en tu país?

ANEXO 5. FICHAS DEL ALUMNO PARA LA SECUENCIA 3

{SECUENCIA 3: ATENUACIÓN}

NO ES QUE NO QUIERA, PERO...



1- Este fragmento corresponde a la escena tercera de la obra. Jaimito, torpemente, pretende captar la atención de Elena, que se encuentra absorbida en la lectura de un libro. Le saca el tema de la aparición de la madre el día anterior mientras ella estaba con Alberto en la habitación. Lee con atención y responde:



1.1- ¿Es cooperativa Elena en la conversación que inicia Jaimito? Fíjate en las acotaciones. ¿Puedes identificar algún momento en el que Elena muestre interés en lo que hablan? ¿Por qué crees que se produce ese interés? ¿Y algún momento en el que no entienda lo que Jaimito quiere transmitirle?



1.2- Esto está relacionado con la tensión mantenida en cualquier conversación entre hablante y oyente, entre el YO y el TÚ. Señala en el fragmento el número de veces que se repiten estos dos pronombres personales. Teniendo en cuenta que, en español, el uso de las desinencias verbales hace innecesario el uso de los pronombres, ¿te parece este número elevado? ¿Cuál es el fin que crees que se consigue con ello? Este puede ser diferente en cada caso.

(Al día siguiente, mediodía. ELENA está leyendo. JAIMITO viene de la cocina con una lata abierta, comiendo. Se le acerca).

JAIMITO: ¿Quieres?

ELENA: No, gracias. Ya he comido.

JAIMITO: *(Se sienta a su lado. Sigue comiendo)* Vaya lío ayer, ¿eh? ¿Has visto hoy a Alberto?

ELENA: No, no ha venido. *(Sigue leyendo)*.

JAIMITO: Vaya corte que te llevarías, llegar ahí la madre, en ese momento... *(Pausa,*

CONTINÚA →

silencio. Sigue comiendo y ella leyendo) Y luego el jaleo ese de su padre. Le habían echado un montón de años, y de pronto a la calle. Ahora es muy difícil que te dejen estar en la cárcel. Hay que estar muy recomendado. Un amigo mío que está allí metido, come en casa, y luego duerme allí. Cuando no puede ir algún día llama por teléfono. (*Ve que sus intentos de ser gracioso no van por buen camino, y cambia de estrategia*) Vete tú a saber..., las cosas que pasan... Oye, así que tú sigues igual. Qué mala suerte.

ELENA: ¿De qué?

JAIMITO: De lo de virgen.

ELENA: Ah, no importa. Otro día.

(*JAIMITO se quiere ofrecer, pero no sabe por dónde empezar. Está violento, tartamudea. Se levanta y se sienta varias veces. Va al lavabo, y se peina*).

JAIMITO: Sí que es una lata eso de ser virgen. Yo que tú, en la primera ocasión que se me presentara... Estamos solos.

ELENA: (*Distraída con la lectura*) Sí, Chusa dijo que vendría luego.

JAIMITO: (*Se acerca. Mira el libro que ella lee*) «Apocalípticos e Integrados...». ¿Es buena?

ELENA: Es de Umberto Eco. Está muy bien. Es un ensayo sobre nuestra civilización actual. La crítica literaria, el consumo... esas cosas.

JAIMITO: Tú has estudiado, ¿no?

ELENA: Sí. Ciencias de la Educación, lo que antes era Filosofía y Letras. Sólo he hecho hasta tercero. Bueno, tengo alguna de segundo. Este año es que no he aparecido por la Facultad. Es un rollo, no aprendes nada. Yo leo y estudio más por mi cuenta. Y con apuntes que me dejan los que van. Luego me examino, y lo voy sacando. Aprendes más. Los profesores no enseñan nada.

JAIMITO: ¿Y cómo te puedes examinar si te escapas de casa?

ELENA: Para los exámenes vuelvo.

JAIMITO: ¡Ah!

ELENA: ¿Y tú, no estudias nada?

JAIMITO: ¿Yo? Yo no. Yo soy un ignorante, de verdad. No leo nada... La verdad es que para vender costo y hacer sandalias... A mí lo que me gusta mucho es el cine.

ELENA: La cultura nunca viene mal. Además, es por distraerse. ¿Novelas tampoco lees?

JAIMITO: Novelas tampoco. Algunas de pequeño, pero ahora... Revistas si acaso. Bueno, alguna vez leo algo, pero poco.

ELENA: Claro. Será también por lo del ojo.

CONTINÚA →

JAIMITO: ¿El ojo? Qué va. Yo veo igual que tú o que cualquiera. Ver, veo muy bien. Sólo de un lado, pero perfectamente.

ELENA: *(Tapándose un ojo)* Pues yo si miro con un ojo solo, veo mal.

JAIMITO: Tú porque no estás acostumbrada.

(Pausa. Ella vuelve a su lectura. De vez en cuando prueba tapándose un ojo. Él, a su alrededor, no sabe por dónde entrarle).

¿Te vienes al cine?

ELENA: ¿Al cine? ¿Al cine a esta hora? ¿A qué cine, qué ponen?

JAIMITO: No sé, es igual. A cualquiera. Es por salir un rato. Nos tomamos unas cervezas y luego nos vemos una que esté bien. Compramos la «Guía del Ocio».

ELENA: No, de verdad. Gracias, pero no. Estoy enrollada con esto. Díselo a Chusa cuando venga, y vete con ella.

JAIMITO: *(Atraviéndose)* Es que yo quiero ir contigo.

ELENA: *(Sin enterarse de nada)* ¿Conmigo? ¿Por qué?

JAIMITO: No sé, me apetece. Yo soy un tío muy raro. Me dan bascas, así, de pronto. Hay momentos en que una persona me gusta, ¿no?, y entonces, pues al cine.

(Ella sigue leyendo, siguiéndole con automáticos movimientos de cabeza).

Bueno, te dejo estudiar. Ya me iba. Daré una vuelta por ahí... *(Llega hasta la puerta)*
Hasta luego. ¿Sabes una cosa, Elena? ¡Elena!

ELENA: *(Dejando el libro)* ¿Sí, qué?

JAIMITO: Que estás hoy muy guapa. Muy guapa, de verdad.

ELENA: Anda, guasón, que eres un guasón.



¡NO, NO Y NO!



2- Elena rechaza en dos ocasiones los ofrecimientos de Jaimito.
¿Qué dice para quitarle fuerza al rechazo? ¿Te parecen estos rechazos corteses?

¿Qué otros enunciados del texto reconoces en los que haya un intento por parte del hablante por quitarle fuerza a lo que dice?



2.1- ¡Ahora ya eres capaz de rechazar cualquier invitación que te hagan!
Invéntate una excusa para las siguientes situaciones. Ten en cuenta quién es el destinatario y si el contexto es más o menos informal.

- Un desconocido te pide dinero por la calle...
- Tu novio te propone pasar la Nochevieja en Tailandia...
- Tu jefe te invita a un cóctel después del trabajo...
- Tu hermana te propone ir al Parque de Atracciones...
- Tu vecina del quinto te invita a tomar café en su casa...

CHUSA: No. *(Se quedan los dos en silencio. Sólo se oye el cortaúñas con el que CHUSA sigue cortándose las uñas, ahora de los pies, haciéndose todo el daño que puede).* No corta. Seguro que lo has estado usando con las sandalias.

JAIMITO: ¿Antes tampoco se ha oído nada?

CHUSA: No, antes tampoco se ha oído nada.

JAIMITO: Haberles dicho que esperaran, ¿no?

CHUSA: Se lo he dicho.

JAIMITO: ¿Y qué?

CHUSA: Ya lo ves.

JAIMITO: *(Acercándose más a la puerta, intentando escuchar)* ¿Y no has oído nada, nada, nada?

CHUSA: Te crees que lo radian o qué. *(Se fija en que sigue con todo en sus brazos como un pasmarote. Le coge las bolsas y las pone sobre la mesa)* Ginebra y todo.

JAIMITO: Era para animar esto un poco.

CHUSA: No les ha hecho falta. Se la beberá su madre cuando venga.

JAIMITO: *(Reaccionando)* Ese Alberto es que es un cabronazo. Me tiene ya hasta la... Se mete ahí, con ella, y ¡hala! Ni cerveza, ni ginebra, ni nada. *(Gritando)* ¿Para eso he traído yo las patatas fritas?

CHUSA: No grites.

JAIMITO: A mí, como un gilipollas, me manda a por patatas fritas. Y a ti, que eres su novia, te pone aquí de guardia.

CHUSA: No soy su novia, y no estoy de guardia.

JAIMITO: ¿Se ha quitado el uniforme?

CHUSA: Ha entrado con él, pero supongo que se lo habrá quitado.

JAIMITO: *(Merodea alrededor de la puerta, intentando adivinar cómo va lo de dentro)* No se lo quita ni para mear. Decía que no se iba a acostumbrar a llevarlo, ¿te acuerdas? Fíjate ahora. Todo el día de madero.

(Sigue al lado de la puerta. Parece que va a llamar).

CHUSA: ¿Te quieres quitar de ahí y dejarlos en paz?

JAIMITO: ¡Que no me da la gana! ¿Qué pasa, eh? Se mete ahí el tío que te gusta con otra chorva y tú aquí, tan tranquilamente. Es que eres, tía, como la sábana de abajo. ¡Qué pachorra, y qué...!

CONTINÚA →

CHUSA: ¿Quieres que me ponga a llorar o que llame a los bomberos? Además, ayer se lo pedimos nosotros, ¿no?

JAIMITO: Ayer era ayer, y hoy es hoy. Estábamos los cuatro... era otra cosa. ¡Así no me da la gana!

CHUSA: Tú no tienes nada que ver en esto, ni yo tampoco. No sé cómo no te das cuenta.

(Coge un jersey grandón de su armario, se lo pone y va hacia la puerta de la calle).

JAIMITO: ¿Adónde vas?

CHUSA: Por ahí, a dar una vuelta hasta que acabe el numerito. (Dolida) No me importa nada, ¿sabes?, pero no me apetece estar aquí de guardia, como tú dices.

JAIMITO: Es un mariconazo. Siempre hace lo que le da la gana, y cuando le da la gana.

CHUSA: Pues ella tampoco es manca. Ha sido la que menos ha querido esperar, qué te crees. *(Mira hacia la puerta)* Al fin y al cabo fue idea mía. Prepáales la cerveza y las patatas fritas para cuando salgan que tomen algo. Estarán cansados.

(Llaman a la puerta de la calle. Se miran).

ANEXO 6. FICHAS DEL ALUMNO PARA LA SECUENCIA 4

{SECUENCIA 4: INTENSIFICACIÓN VS. ATENUACIÓN}

ME PARECE QUE HABÉIS LIADO UNA...



1- Vamos a visionar el fragmento siguiente (53.10'-55.13') de la película. Deberás, primero, prestar atención a cómo se plasma la cortesía (o la descortesía) en la escena.

Como habrás podido comprobar, también hay algunos recursos que sirven para dar intensidad a lo que el hablante está diciendo. Vuelve a ver el vídeo y fíjate en esos recursos. ¿Cómo son? ¿De qué elementos de entonación van acompañados?



1.2- Ahora compruébalo leyendo, al mismo tiempo, el guión de los diálogos:

DOÑA ANTONIA.-Mira, ahí está.

PADRE DE ALBERTO.- ¡Alberto!

ALBERTO.- Vaya por dios. Ehhh **no hacía falta que viniérais**; si **en realidad** no ha pasado nada... Ehhh.

PADRE DE ALBERTO.- **Sí hacía falta, sí.** Ven. Mira. hijo...

DOÑA ANTONIA.- Luego decís que fumar eso **no es malo**... le pueden buscar un paquete **gordísimo** a Alberto... echarle de la policía **y todo**. Si esto de las drogas... Es terrible hija... fíjate...

CHUSA.- Señora que no es por las drogas. Que es que su hijo le ha pegao un tiro...

DOÑA ANTONIA.- Algo habrá hecho...

CHUSA.- Me voy a p- a por tabaco.

DOÑA ANTONIA.- Eso, **fuma, fuma**... y **tú ten** mucho cuidadito... **tú** ni porros ni

CONTINÚA →

nada, que todos empiezan por poco y luego mira cómo terminan... ¡Si **hasta los niños de seis años se pinchan!** Si lo he leído **yo** en una revista... **¿Quieres un pañuelo?** Alberto nos ha hablado mucho de ti y nos ha dicho que tu madre tiene una tienda y **todo**... Estas corbatas son para mi marido... **Es que** ahora gasta muchas... como está trabajando... **Toma**.

ELENA.- **Gracias.**

DOÑA ANTONIA.- Conoció en la cárcel al director de una banco que era de esos que... que sacan dinero y después lo devuelven...mmm... Vamos, que no lo devuelven... y nada, pues se hicieron amigos él le ayudó le protegió de otros delincuentes, que allí hay muchos, y este señor... pues le está muy agradecido y cuando ha salido... pues entonces le ha ofrecido **un puesto... un puestazo**. Y, claro, mi marido estaba muy contento y ahora quiere pagarle los estudios a Alberto... que hay unos exámenes para el cuerpo superior de policía y... y en eso estamos. Claro, mi marido le dice “¿si no tienes una carrera, a dónde vas?” Oye y la tienda esa de electrodomésticos... **¿es vuestra entera? Qué chupi, qué céntrica y qué todo, ¿no?**



2- Vamos a ver el vídeo una vez más. Deberás tomar nota sobre los siguientes aspectos:

Aspectos fónicos:

- Entonación.
- Pronunciación marcada.
- Elevación o bajada del tono.
- Las pausas y los silencios.

Aspectos no verbales:

- Signos gestuales:
 - Faciales
 - Corporales
- Distancia física entre los personajes.
- Movimientos.
- Ruidos fisiológicos: aclararse la voz, suspirar, sonarse la nariz, reír...



2.1- ...Porque... ¡Ahora os toca a vosotros ser los dramaturgos! ¿Podrías escribir las acotaciones que consideréis importantes en cada caso, teniendo en cuenta los aspectos anteriores? Recuerda que las acotaciones suelen reflejar el estado de las cosas y también las causas o consecuencias de esos estados.



3- Pero las acotaciones eran solo el principio... A continuación verás que todo sonido en este fragmento (33.37'-36.54') ha sido suprimido. Por ello, tú deberás escribir el guión según lo que consideres que dicen y hacen los personajes. Para ello, reflexiona sobre:

¿Qué **música** crees que suena cuando comienza la escena? ¿Puedes buscar alguna canción en internet que pudiera sonar en esta escena?

De acuerdo a las **expresiones**, los **gestos** y los **movimientos** que hacen los personajes, ¿qué crees que dicen y cómo lo dicen?

¿Cuál es el **ambiente general** en el que se desarrolla la acción?: **actitud** de los personajes, el **contacto no verbal** que establecen, los elementos tanto estáticos como dinámicos que aparecen en la escena. Todo ello deberá formar parte de las **acotaciones** a modo de descripción del contexto.

POR EJEMPLO...

(Suena música en la azotea de un barrio de Madrid. Hay luna llena. Un grupo de amigos bailan y cantan en la azotea de enfrente, mientras fuman y beben. Parecen felices.)

A: ¿Quieres fumar?

B: Vale. Gracias.

(Siguen bailando y cantando. B se acerca a C y le ofrece fumar)

B: Toma.

(De repente, aparece, tras el muro que separa la terraza de la casa de al lado, el que se supone que debe ser el vecino. Inicia una conversación alegre mientras no para de sonreír).

V: ¡Hola, qué tal! Vaya marcha que lleváis, ¿no? ¡Aprovechad ahora que sois jóvenes!

...

ANEXO 7. MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Modelo de autoevaluación docente (inspirado en EPOSTL: http://www.gab-elt.com/Retrainers/EPOSTL_is.pdf)

A) ASPECTOS GENERALES POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA TAREA.			
Descriptores.	Aspectos positivos.	Aspectos negativos.	Comentarios.
- Relación tarea con currículo.			
- Recursos auxiliares.			
- Recursos infraestructurales.			
- Vinculación con contexto alumnos/as.			
- Interés y pertinencia del tema.			
- Interés de alumnos/as.			
B) METODOLOGÍA.			
- Destrezas básicas.			
- Gramática.			
- Vocabulario.			
- Aspectos socioculturales.			
C) PLANIFICACIÓN			
- Objetivos realistas.			
- Contenidos comunicativos.			
- Organización (individual, pair, groups)			
D) DESARROLLO DE LA CLASE.			
- Temporalización.			
- Relación contenidos / actualidad.			
- Interacción en aula, participación.			
- Papel del docente.			
- Lenguaje de aula.			

Modelo de autoevaluación docente (inspirado en EPOSTL: http://www.gab-elt.com/Retrainers/EPOSTL_ts.pdf)

E) APRENDIZAJE INDEPENDIENTE.		
- Autonomía alumnos/as.		
- Distribución tareas aula / casa.		
- Proyectos.		
- Portfolios.		
- Entornos virtuales (TIC).		
- AAEE.		
F) EVALUACIÓN		
- Diferentes herramientas para diferentes objetivos.		
- Identificación puntos fuertes y débiles de los alumnos/as.		
- Utilización auto y co-evaluación.		
- Evaluación reflexiones culturales de alumnos/as.		
- Análisis de errores y sus causas.		
G) RECURSOS		
- Centrales		
- Auxiliares		