



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

**Propuesta didáctica para evitar errores
pragmáticos en disculpas y en sugerencias
en estudiantes de ELE de nivel B2.**

| | |
|--|-------------------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Camila Andrea Díaz García |
| Tipo de trabajo: | Propuesta didáctica de intervención |
| Director/a: | María José González Dávila |
| Fecha: | |

Resumen

Este trabajo busca ser un aporte y un insumo valioso para los profesores de ELE que trabajen con alumnos de nivel B2, que estén interesados en explorar cómo ayudarlos a fortalecer su conocimiento pragmático. Se parte de unas bases teóricas que sustentan la pertinencia de trabajar de manera consciente elementos pragmáticos dentro del aula de clase, valiéndose de muestras auténticas del uso real de la lengua y propiciando diversidad de situaciones en las cuales sea oportuno ofrecer, aceptar o rechazar disculpas. También, se proponen actividades para trabajar en la elaboración de sugerencias, bien sea para darlas, aceptarlas o descartarlas. Los presupuestos teóricos que aquí se exponen incluyen la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y el modelo de Brown y Levinson (1987). También incluye algunas de las aportaciones de Escandell-Vidal (1995) sobre enseñanza de lenguas y el concepto de cortesía, de Solís (2005) sobre los actos de habla ritualizados, y lo que respecta al fallo o error pragmático de J. Thomas (1983). La propuesta didáctica planteada busca promover la comprensión y el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes, proponiéndoles una variedad de actividades y temáticas a las que posiblemente se puedan afrontar en sus ámbitos de acción.

Palabras clave: competencia pragmática, actos de habla, disculpas, sugerencias, error pragmático, cortesía, nivel b2

Abstract

This article is intended to be a valuable contribution and input for ELE teachers working with B2 learners who are interested in exploring how to help them strengthen their pragmatic knowledge. It is based on theoretical foundations that support the relevance of consciously working on pragmatic elements in the classroom, making use of authentic samples of the actual use of pragmatic knowledge and promoting a diversity of situations in which it is appropriate to offer, accept or refuse apologies. In addition, some activities to work on the elaboration of suggestions, either to give them, accept them or discard them are proposed. The theoretical assumptions presented here include prominent pragmatic theories such as Grice's cooperation principle, Sperber and Wilson's relevance theory, Austin's acts of speech theory, and Brown and Levinson's model. It also discusses Escandell-Vidal's teaching of languages and the concept of courtesy (1995), Solís' indirect speech acts analysis (2005), and J. Thomas's pragmatic fall (1983). The didactic proposal seeks to promote the comprehension and development of the pragmatic competence of the students, proposing a range of activities and topics they can possibly face in their fields of action.

Keywords: pragmatic competence, apologies, suggestions, speech act, pragmatic failure, politeness, b2 level

Índice de contenidos

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 7 |
| 1.1. Justificación..... | 9 |
| 1.2. Objetivos del TFE..... | 10 |
| 1.2.1. Objetivo general..... | 10 |
| 1.2.2. Objetivos específicos..... | 10 |
| 2. Marco teórico..... | 11 |
| 2.1. El papel de la competencia pragmática dentro de la competencia comunicativa.... | 11 |
| 2.2. Principio de cooperación de Grice..... | 12 |
| 2.3. La teoría de la relevancia | 14 |
| 2.4. El concepto de cortesía..... | 15 |
| 2.4.1. El modelo de Brown y Levinson | 17 |
| 2.5. Los actos de habla..... | 18 |
| 2.5.1. Actos de habla locutivos, ilocutivos y perlocutivos..... | 19 |
| 2.5.2. Actos de habla directos e indirectos | 20 |
| 2.5.3. Actos de habla ritualizados: las disculpas y las sugerencias | 20 |
| 2.6. El error o fallo pragmático | 26 |
| 3. Propuesta didáctica de intervención | 28 |
| 3.1. Presentación | 28 |

| | |
|--|----|
| 3.2. Objetivos de la propuesta didáctica | 29 |
| 3.2.1. Objetivo general | 29 |
| 3.2.2. Objetivos específicos | 29 |
| 3.3. Contexto..... | 30 |
| 3.4. Actividades..... | 30 |
| 3.5. Evaluación | 42 |
| 3.6. Cronogramas..... | 44 |
| 4. Conclusiones..... | 46 |
| 5. Limitaciones y prospectiva | 48 |
| 6. Referencias bibliográficas | 49 |
| 7. Anexos..... | 51 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Elementos que constituyen el acto de la disculpa..... | 21 |
| Tabla 2. Sesión 1: Arrepentimiento de corazón | 30 |
| Tabla 3. Sesión 2: Lo que pasa es que yo pensé..... | 32 |
| Tabla 4. Sesión 3: Reconociendo los sentimientos de los demás | 33 |
| Tabla 5. Sesión 4: Ok, perdón, fue sin querer | 35 |
| Tabla 6. Sesión 5: Qué pena me da | 37 |
| Tabla 7. Sesión 6: Si estuvieras en mis zapatos, ¿qué harías? | 38 |
| Tabla 8. Sesión 7: ¿Qué sugieres para que me rinda el tiempo? | 40 |
| Tabla 9. Sesión 1, rúbrica. Actividad de cierre: redactar un correo..... | 42 |
| Tabla 10. Sesión 2, rúbrica. Actividad de cierre: crear y recrear una conversación | 42 |
| Tabla 11. Sesión 3, rúbrica. Actividad de cierre: crear un diálogo | 43 |
| Tabla 12. Sesión 6, rúbrica. Actividad de inicio: intercambio de consejos. | 43 |
| Tabla 13. Sesión 7, rúbrica. Actividad de cierre: creación y exposición de una infografía..... | 44 |
| Tabla 14. Formato de coevaluación..... | 44 |
| Tabla 15. Funciones en el PCIC donde se alude a las disculpas | 51 |
| Tabla 16. Formas lingüísticas relacionadas con las disculpas encontradas en el PCIC | 52 |
| Tabla 17. Formas lingüísticas relacionadas con las sugerencias encontradas en el PCIC | 55 |

Introducción

Barquero (2021, p. 8) afirma que “la pragmática todavía no está integrada, desde el punto de vista metodológico, en la clase de idiomas, centrado en la gramática, el vocabulario y en el desarrollo de las cuatro destrezas” y para fundamentar su idea trae a colación a Jeon y Kaya (2006) quienes expresaron que la enseñanza de la pragmática es considerada como algo periférico en comparación con otras áreas del lenguaje. El hecho de que en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras se le siga dado un papel primordial a la enseñanza de la competencia lingüística dejando muchas veces en segundo plano o relegado el desarrollo de la competencia pragmática, tiene fuertes implicaciones y repercusiones para el estudiante, ya que el desconocimiento de los principios que rigen las interacciones en la lengua meta puede dar pie a choques culturales o fallos en la comunicación.

Si bien desde la aparición de la teoría de los actos de habla de Austin (1962), se le ha venido dando relevancia al desarrollo de la competencia pragmática en las metodologías de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), como lo señala Gutiérrez (2005, p. 25) “a quienes consagran su vida a la enseñanza de las lenguas les cuesta trascender este umbral”, aún no se tiene claridad de cómo podemos propiciar en el aula actividades que contribuyan a que los aprendices desarrollen esta competencia.

Por ello, es necesario que se profundice en este aspecto y que los estudiantes reconozcan la importancia de ir más allá de la literalidad de los mensajes para lograr una correcta comprensión de estos. Respecto a esto, es pertinente recordar lo que menciona el Centro Virtual Cervantes en su Plan Curricular en el apartado “Tácticas y estrategias pragmáticas” (2006):

Aprender a usar una lengua extranjera supone aprender a categorizar e interpretar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las categorizan e interpretan los hablantes nativos; implica también aprender a interactuar de manera adecuada en función del contexto y del interlocutor, de acuerdo con esquemas de actuación y recursos propios de la comunidad de hablantes a la que se accede. Dicho de otro modo, el desarrollo de una competencia pragmática supone necesariamente el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación.

En este sentido, este trabajo explora y propone alternativas para desarrollar la competencia pragmática en el aula de ELE de manera consciente y planificada. Para ello conviene revisar previamente los postulados básicos que permiten comprender por qué y de qué forma la perspectiva pragmática puede y debe incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como L2, con el fin de propiciar que los aprendices sean competentes no solo en cuanto a su conocimiento y manejo del código lingüístico, sino también en su conocimiento de los principios que rigen las interacciones sociales, incluso las más complejas que pueden incluir el rechazo, las peticiones, la aceptación y el ofrecimiento de disculpas, los consejos, el agradecimiento y los cumplidos, entre otros.

Hay que resaltar que esta propuesta didáctica de intervención propone actividades centradas puntualmente en los actos de habla ritualizados de las disculpas en español y todo lo que estas implican: disculpas aceptadas o rechazadas, ironía o sarcasmo al momento de disculparse, las distintas maneras de ofrecer disculpas, el papel del lenguaje no verbal al momento de disculparse, etc., así como busca explorar también en maneras didácticas de enseñar lo referente a las sugerencias. Se busca, a través de este proyecto didáctico, que los estudiantes ejerciten las cuatro destrezas comunicativas, a través de diferentes actividades, así como prevenir el error pragmático al momento de llevar a cabo estos actos de habla indirectos.

Para abordar este tema, la propuesta de intervención se enfoca, en un primer momento en realizar una revisión bibliográfica que incluye, entre otros aspectos, un repaso crítico a la teoría de la relevancia y el principio de cooperación de Grice (1967), la teoría de los actos de habla propuesta por John Austin (1962), las aportaciones respecto al error pragmático de Thomas J., la teoría de la imagen social de Brown y Levinson, así como sus estudios sobre la cortesía verbal y los aportes al respecto de Escandell-Vidal (2014). También se tienen en cuenta las reflexiones en torno a la competencia pragmática y la enseñanza de ELE de Gutiérrez Ordoñez (2005). Asimismo, como punto de partida para entender el funcionamiento de las disculpas y la sugerencia en el español, se tomará en cuenta lo expuesto por Isabel Solís (2005).

Por otra parte, como advierte en una entrevista la profesora Claudia Fernández (2009), los aprendices de ELE en niveles iniciales se desenvuelven en contextos estereotipados y de cierta manera controlados, y no perciben que haya un sistema pragmático que está imbricado en el sistema lingüístico. Es apenas cuando pasan el nivel umbral (B1) que pueden reflexionar

en el dominio de la lengua y ser más creativos, lo cual propicia que puedan desenvolverse mejor en diversos contextos de uso real. Por este motivo, la presente propuesta didáctica presentará actividades que podrán llevarse a la práctica con estudiantes adultos de nivel B2 de acuerdo con los lineamientos del *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas*. Se toma como premisa inicial que el docente de ELE tiene como objetivo que sus estudiantes sean hablantes competentes, lo cual implica que aprendan la lengua a nivel lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Por ello, se busca con esta propuesta incentivar a los profesores de ELE a promover en el aula actividades que desarrollen de forma integral todas estas competencias, y que le otorguen un papel especial al componente pragmático que suele ser olvidado entre los manuales de ELE.

1.1. Justificación

Es de suma importancia que los profesores de ELE seamos conscientes de que el proceso de enseñanza de español a extranjeros implica no solamente que nos centremos en enseñarles el correcto uso del código lingüístico, sino que también debemos procurar que nuestros aprendices adquieran competencias pragmáticas que les permitan ser agentes sociales competentes en las distintas interacciones en las que se puedan ver inmersos. A pesar de que he tenido pocas oportunidades de trabajar en el ámbito de la enseñanza de ELE, en estas he podido notar cómo algunos de mis estudiantes de nivel avanzado, incurren en fallos pragmáticos, debido a que desconocen aspectos relacionados, por ejemplo, con la cortesía o las estrategias de atenuación. En muchas ocasiones, pasan por maleducados, cuando sus actuaciones en realidad obedecen al desconocimiento de los principios pragmáticos que rigen la L2 que están aprendiendo.

Junto a esto, la motivación de este trabajo se basa en la curiosidad por profundizar en este tema, que surgió durante las asignaturas del Máster en enseñanza de ELE, Gramática y Pragmática, y en Destrezas orales y escritas: estrategias de enseñanza. En ellas, los profesores nos invitaron a la reflexión acerca de cómo integrar el componente pragmático en el aula, cómo enseñar lengua como instrumento de acción y de interacción social, y a pensar en la forma de llevar a un nivel superior nuestras explicaciones, de manera tal que estas no solo se centren en el código lingüístico, sino que busquemos herramientas para dotar a los

estudiantes de estrategias que les permitan participar de forma adecuada en distintos tipos de actos de habla.

1.2. Objetivos del TFM

Con el fin de contribuir en el mejoramiento de las interacciones comunicativas de los estudiantes de nivel avanzado en ELE para que estos sean competentes tanto a nivel lingüístico como pragmático, el presente trabajo desarrollará los siguientes objetivos.

1.2.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica de intervención para trabajar la competencia pragmática en el campo de la aceptación y el ofrecimiento de disculpas, y de las sugerencias en el aula de español como LE/LS con estudiantes de nivel B2.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Exponer un marco teórico que permita entender diversos aspectos que componen la competencia pragmática en el aula de ELE.
2. Reflexionar acerca de los distintos elementos que inciden en la elaboración de los actos de habla de disculparse y en los que implican elaborar sugerencias.
3. Resaltar la importancia del concepto de cortesía como principio que garantiza mejores interacciones comunicativas.
4. Presentar los efectos que el error pragmático puede causar en diversas situaciones comunicativas.

2. Marco teórico

A continuación, se presenta la fundamentación teórica que guiará esta propuesta didáctica. En primera instancia, se hará referencia a la competencia pragmática. Posteriormente, trataremos algunas de las teorías pragmáticas más destacadas como son: el supuesto pragmático del principio de cooperación de Grice, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, la teoría de los actos de habla desarrollada por Austin (1962) y el modelo de Brown y Levinson (1987). Para finalizar, dedicaremos un espacio a revisar distintas nociones de cortesía y la pragmática en la enseñanza de lenguas de Escandell-Vidal (1995), los actos de habla indirectos tratados por Solís (2005), destacando las disculpas y las sugerencias, así como lo referente al fallo o error pragmático de J. Thomas (1983).

2.1. El papel de la competencia pragmática dentro de la competencia comunicativa

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC) (2008) retoma las palabras de Hymes (1971), quien afirmó que:

La competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Dicho en otras palabras, este autor define la competencia comunicativa como aquella por la cual el hablante competente no solo conoce el código lingüístico, sino que además sabe qué decir y qué callar, ajustando así sus discursos y actuaciones en función del contexto y de su interlocutor.

Ahora bien, aunque autores como, por ejemplo, Canale (1983) aseguraron que la competencia comunicativa se compone a su vez de cuatro competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, en este trabajo se toma como base lo establecido por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, en el cual se afirma que esta competencia la componen las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Son precisamente estas últimas las que serán el punto de partida de la base teórica en que se enmarca la presente propuesta. En el apartado 5.2.3 del *MCER* se definen así las competencias pragmáticas:

Se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»)." (2002, p. 120)

El CVC además señala en su *Diccionario de términos clave de ELE* que la competencia pragmática:

Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. (2008)

Por lo tanto, se puede afirmar que la competencia pragmática implica tanto el conocimiento lingüístico como el conocimiento y reconocimiento de las pautas que rigen las interacciones comunicativas según la situación concreta y los interlocutores que intervengan en la misma. Ser un hablante competente conlleva no solo comprender la relación de las palabras con sus significados, también se debe ser capaz de comprender no solo las reglas formales del lenguaje, y, además, tener la capacidad de adaptarse a las circunstancias particulares que impliquen las situaciones comunicativas en las que se vea inmerso. Por todo ello, la correcta adquisición y desarrollo de la competencia pragmática permitirá que el hablante ajuste su discurso con relación al contexto, a la relación con su interlocutor y a su propósito comunicativo.

2.2. Principio de cooperación de Grice

Este principio general que guía a los interlocutores que participan en un evento comunicativo se le debe al filósofo estadounidense H.P. Grice, que, en 1975, definió el Principio de cooperación como aparece citado en el *MCER* (2002, p. 120):

Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes:

- Máxima de calidad (intente que su intervención sea verdadera).
- Máxima de cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más).
- Máxima de relación (no diga lo que no sea relevante).
- Máxima de modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad).

Además, cabe destacar, lo que menciona el CVC respecto a este principio citando en su *Diccionario de Términos clave de ELE* (2008) lo señalado por el autor en una conferencia en 1967:

H. P. Grice sostuvo que hasta ese momento no se había prestado debida atención a la naturaleza e importancia de las condiciones que gobiernan la conversación. Este autor propone un análisis del tipo particular de la lógica que actúa y rige en la conversación. Para ello, intenta establecer los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y la interpretación de los enunciados; es decir, los mecanismos responsables del «significado añadido», esto es, de la información implícita.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, se puede afirmar que Grice pone en evidencia que, hasta ese momento, no se había analizado adecuadamente la complejidad de las interacciones verbales y con su teoría ofreció una herramienta crucial para desentrañar los procesos complejos detrás de la comunicación humana. Esta permite entender cómo, en muchas ocasiones, lo que no se dice explícitamente es tan importante, o incluso más, que lo que se menciona de manera directa. La capacidad de captar estos significados implícitos es fundamental para una comunicación efectiva.

Otra referencia importante que permite entender mejor cómo funcionan en la práctica estas máximas es acotada por el CVC en su *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) en su entrada sobre el Principio de cooperación:

La violación de las máximas es un indicio que permite a los interlocutores activar un proceso inferencial que les permita acceder a la implicatura. Así, por ejemplo, si ante la pregunta [¿Cómo te llamas?], formulada por un chico a una chica, se obtiene la respuesta [Tengo novio], se está violando la máxima de relación, pues, aparentemente, no guarda relación la respuesta con la pregunta. Ahora bien, a partir de ese desajuste lógico, el interlocutor podrá inferir, esto es, deducir, que la chica no quiere ser molestada.

Por lo anterior, se entiende que la violación a alguna de las máximas de Grice puede generar implicaturas, es decir, significados implícitos que se pueden deducir del contexto. Si bien parece que no hubiera una conexión lógica entre la pregunta y la respuesta dada por la chica, por lo cual se viola la máxima de relación, se evidencia que la respuesta cortante y tajante sugiere un mensaje implícito, que podría ser que ella no está interesada en interactuar con el otro o simplemente no quiere hablar o ser molestada. Este ejemplo de inferencia sirve para ilustrar cómo los hablantes no solo hacen uso de reglas gramaticales en sus interacciones, sino que en muchas ocasiones se requiere de mecanismos que permitan interpretar las señales implícitas en función del contexto para lograr que el acto comunicativo se dé correctamente.

Gracias al principio de cooperación se puede asegurar que durante las conversaciones se espera cierto comportamiento por parte de los interlocutores quienes deberán colaborar entre sí. Es imprescindible para lograr una comunicación óptima y eficaz que los participantes del acto comunicativo se alineen a estas máximas asegurando que en la conversación se diga la verdad, lo necesario y se expresen solo las ideas relevantes y pertinentes de forma sucinta. Quebrantar alguna de estas máximas presupone una ruptura en la comunicación y podría resultar en malentendidos.

2.3. La teoría de la relevancia

Para comprender la teoría de la relevancia propuesta por Sperber y Wilson (1986), es preciso considerar que sus antecedentes se hallan en la obra de Grice, quien remarcó el rol fundamental de la inferencia; existe en muchas ocasiones una distancia considerable entre lo dicho de forma literal y lo que se busca comunicar, es decir que la comunicación no solo se limita a lo explícito, para llevar a cabo esta acción se deben aplicar principios que guíen la interacción. Así lo explica Escandell-Vidal (2014), que afirma que:

El antecedente inmediato de la teoría de Sperber y Wilson se halla en la tradición filosófica inaugurada por Grice (1975), que enfatizó el papel de la inferencia en la comunicación lingüística: entre lo que se dice literalmente y lo que se pretende comunicar hay, muchas veces, un trecho; este trecho, formado por contenidos implícitos (las implicaturas), se salva poniendo en marcha mecanismos de inferencia que permiten cubrir esta distancia como resultado de la aplicación de principios lógicos específicos de la conversación. (p. 233)

La teoría de la relevancia, según la autora, surgió como refinamiento de los postulados de Grice. Sperber y Wilson pusieron de manifiesto el hecho de que “la inferencia es necesaria no ya para recuperar las implicaturas de un enunciado, sino también para construir la interpretación de todos los enunciados, incluso los que parecen más literales” (Escandell-Vidal 2014, p. 233). Adicionalmente, complementa destacando que “la integración de datos del contexto es, [...], también determinante en la construcción del contenido explícito (es decir, de la explicatura) de un enunciado” (p.234). Escandell-Vidal explica de esta forma que la teoría de la relevancia se desarrolló como una mejora de las ideas de Grice y añade que el contexto juega un papel crucial, ya que la información contextual también influye en la creación del contenido explícito de un enunciado, que es lo que se conoce como explicatura.

Por último, cabe señalar otro aspecto que para concluir menciona Escandell-Vidal (p. 237) respecto a esta teoría:

Para la teoría de la relevancia, comunicarse es una forma de actividad en la que un individuo produce intencionalmente un conjunto de estímulos perceptibles por medio de los cuales pretende que se originen en la mente de otro(s) individuo(s) una determinada serie de representaciones (Esta es la definición de comunicación ostensivo-inferencial). Interpretar no es simplemente una tarea mecánica y rutinaria de cifrado y descifrado de mensajes siguiendo las directrices de un código; interpretar consiste en inferir, a partir de los estímulos recibidos (codificados o no), cuáles son los contenidos que se querían comunicar.

Así, en esta teoría, Sperber y Wilson ponen de manifiesto que la relevancia debe estar presente en los intercambios comunicativos, y además por este modelo ostensivo-inferencial, debería haber una conjunción entre las intenciones del hablante y las que perciba el oyente, y de esta forma la interpretación del mensaje será la esperada. El enfoque que su teoría le da a la comunicación destaca su carácter activo e intencional. Se entiende que la interpretación de los mensajes es un proceso inferencial, por esta razón, una vez los interlocutores reciben estímulos, deben poner en marcha mecanismos cognitivos y así, deducir el significado implícito que esconden los estímulos recibidos y, además, descubrir las intenciones que subyacen tras el mensaje dado por el emisor.

2.4. El concepto de cortesía

La cortesía ha sido un concepto ampliamente estudiado en lo que se refiere a los factores que inciden en el uso de la lengua y es una de las nociones importantes para la

pragmática. Con el fin de proveer a los estudiantes de estrategias que les permitan desenvolverse en sus interacciones, se hace necesario ayudarlos a comprender cómo ciertos comportamientos se pueden tomar como corteses o descorteses en la cultura meta, de modo tal, que su imagen no se vea afectada en la medida de lo posible.

A continuación, se examinan algunas de las definiciones de cortesía más aceptadas. Escandell-Vidal (1995) expone dos definiciones de cortesía, una desde un enfoque tradicional y otra desde un enfoque moderno:

1. Tradicionalmente, la cortesía se había concebido como un conjunto de muestras de respeto o deferencia cuyo uso determina y exige la organización social de acuerdo con el estatuto relativo de los participantes en la interacción. El conocimiento y dominio de los principios que regulan la etiqueta conversacional constituía un objetivo central de la educación y era una de las notas distintivas de los buenos modales. (p.32)
2. En el nuevo enfoque, la cortesía se entiende como fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de "maniobras lingüísticas" de las que puede valerse un hablante para reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes. (p.33)

Afirma la autora que se pasó de una definición formal a una funcional, en donde la cortesía dejó de tomarse como un fenómeno social de acatamiento de reglas para pasar a ser contemplado como un aspecto estratégico que incide para que se eviten los conflictos en las interacciones. En el enfoque tradicional, la cortesía se veía como un conjunto de normas sociales fijas y bien definidas que debían seguirse para demostrar respeto, y el conocimiento de estas reglas era crucial para mantener los "buenos modales". En este sentido, la cortesía era algo estructurado, determinado por el estatus social y las reglas de etiqueta que gobernaban las interacciones. En contraste, el enfoque moderno entiende la cortesía como un mecanismo más flexible y adaptativo que responde a la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales. Aquí, la cortesía se ve como una serie de "maniobras lingüísticas" que los hablantes utilizan para evitar conflictos cuando sus intereses no coinciden con los del otro. Esto implica que la cortesía ya no es solo una cuestión de seguir normas, sino una herramienta estratégica para gestionar las tensiones y los posibles

desacuerdos en las conversaciones. En palabras de Escandell-Vidal en Garrido (2005, p. 308), la cortesía se entiende como:

- a.) *Norma social*: cada sociedad establece qué normas de conducta son las que deben regir el comportamiento de sus miembros;
- b.) *Estrategia conversacional*: el lenguaje dispone de una serie de mecanismos que los hablantes utilizan con el fin de evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores.

Así las cosas, la cortesía dejó de ser un simple cumplimiento de normas, a considerársele ahora como un mecanismo de negociación y manejo de relaciones, un acto de adaptación a las circunstancias conversacionales para minimizar posibles fricciones. Esta visión estratégica enfatiza el papel activo del hablante en la conversación, utilizando el lenguaje no solo para comunicar información, sino para mantener la armonía social y evitar conflictos, lo que transforma la cortesía en una habilidad conversacional esencial. Por tanto, la cortesía se convierte en una herramienta práctica, adaptable a diferentes contextos y más orientada a la interacción efectiva, más que un simple cumplimiento de normas preestablecidas.

2.4.1. Modelo de Brown y Levinson

Las aportaciones de Brown y Levinson (1987) respecto a la cortesía se consideran esenciales. En Garrido (2005, p. 309), se cita a los autores resumiendo así su modelo:

El centro de nuestro modelo lo ocupa una noción muy abstracta que consiste en dos clases específicas de deseos (*face wants*), que los interactuantes se atribuyen mutuamente: el deseo de que uno no vea impedidos sus actos (imagen negativa) y el deseo de que los actos de uno sean aprobados (hasta cierto punto) (imagen positiva)."

Dicho de otro modo, la noción de *face* hace alusión a la imagen pública que como individuos tenemos y que reclamamos, y esta presenta dos dimensiones: por una parte, el deseo de no sufrir imposiciones, y, por otra parte, el deseo de recibir aprobación.

Para comprender mejor este modelo, es válido mencionar lo que El *Diccionario de términos clave de ELE* del (CVC) (2008), acota sobre este modelo, en su entrada sobre la cortesía:

Su teoría se inspira en los trabajos de E. Goffman (1956), quien introduce el concepto de imagen pública (*face*). A partir de este concepto, Brown y Levinson consideran que toda persona tiene una imagen positiva (la necesidad de ser apreciado) y una imagen negativa (la necesidad de no ser molestado). Durante la interacción verbal los hablantes se esfuerzan por

lograr una estabilidad en sus relaciones con los demás y, por lo tanto, evitan vulnerar la imagen del otro.

Esta idea destaca cómo la teoría de Brown y Levinson se basa en el concepto de "imagen pública" de Goffman, que subraya las necesidades fundamentales de los individuos de ser apreciados y de no ser molestados. En este contexto, los hablantes se esfuerzan por mantener una relación armoniosa durante las interacciones, evitando dañar la imagen del otro. Este enfoque pone de manifiesto cómo la cortesía no solo busca evitar conflictos, sino también proteger las necesidades sociales de los participantes en la conversación, buscando siempre el equilibrio en las relaciones interpersonales. Esta noción de la cortesía y cómo esta puede afectar nuestra imagen, bien sea porque pasemos por corteses o descorteses hace que sea fundamental enseñarle estrategias a nuestros aprendices para que consoliden sus habilidades comunicativas y que la adquisición de esa cultura que conlleva la nueva lengua se dé de la mejor manera posible.

2.5. Los actos de habla

Las palabras crean acciones, y fue a partir de lo establecido por Austin en su libro *Cómo hacer cosas con palabras* que hoy por hoy somos conscientes del carácter perfectivo del lenguaje. Además, en esta serie de conferencias que dieron pie a este libro se recoge otro aspecto esencial y es el hecho de no basta solo con pronunciar la expresión lingüística de forma correcta, sino que esta debe darse en una "situación apropiada". Por ejemplo, según lo manifestado por Austin (1955, p.11):

Apostar no es simplemente [...] pronunciar las palabras "te apuesto", etc. Alguien podría pronunciarlas y, sin embargo, no estaríamos dispuestos a aceptar que ha conseguido hacer una apuesta o, al menos, hacerla cabalmente. Para probar esto, basta considerar —por ejemplo— el caso de la persona que anuncia su apuesta cuando la carrera ya ha terminado.

Por esta razón, que una persona exprese: "te apuesto" no basta para que se constituya o se dé efectivamente una apuesta, y eso evidencia como, muchas veces, el significado de una acción lingüística no depende únicamente de las palabras dichas, sino también del contexto, la intención y las circunstancias en las que se dé dicha enunciación. Esta expresión por sí sola no es suficiente para hacer efectiva una apuesta, ya que se deben considerar otros factores

que van más allá de lo dicho, como lo serían el momento de decirlo, por ejemplo, antes o después de la carrera o por ejemplo, las condiciones en las que hayan sido pronunciadas estas palabras. Este ejemplo nos ayuda a entender por qué no es suficiente con decir palabras para realizar acciones, ya que es necesario que las circunstancias en las que se expresen sean las adecuadas, para que así, dichas palabras se conviertan en un acto y persigan la finalidad que se busca.

Por otro lado, la teoría de Austin contempla el hecho de que todo acto de habla posee tres dimensiones reconocibles, estos se clasifican en actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos, los cuales se explorarán en el apartado siguiente.

2.5.1. Actos de habla locutivos, ilocutivos y perlocutivos

Se puede entender a los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos como caras de una misma realidad que se dan de forma simultánea. Austin (1962) estableció que los enunciados poseen estas tres dimensiones:

- Actos locutivos o proposicionales: hacen referencia al enunciado a nivel lingüístico, es decir, lo que se dice literalmente.
- Actos ilocutivos o ilocucionarios: se refieren a la acción que quien pronuncia el enunciado quiere lograr, bien sea, dar las gracias, pedir un favor, ofrecer disculpas, entre otras.
- Actos perlocutivos o perlocucionarios: estos se refieren al efecto causado en el destinatario de acuerdo con el mensaje recibido.

Austin explica así las tres dimensiones de los actos de habla, que propuso para entender los enunciados y cómo funcionan en la comunicación. Cada tipo de acto representa una parte de la realidad comunicativa que ocurre simultáneamente durante una interacción. Los actos locutivos o proposicionales se centran en el nivel más básico del lenguaje, es decir, en el contenido literal de lo que se dice. Los actos ilocutivos o ilocucionarios corresponden a la intención o el propósito detrás de lo que se dice. Este acto refleja lo que el hablante pretende lograr con su enunciado, como pedir, ordenar, agradecer, disculparse, entre otros. Es la acción que el hablante quiere que se realice mediante el enunciado. Finalmente, los actos perlocutivos o perlocucionarios son aquellos que se refieren al impacto que el enunciado tiene en el receptor, es decir, a los efectos o reacciones que genera en la persona que escucha.

2.5.2. Actos de habla directos e indirectos

En ocasiones existe incongruencia entre la fuerza ilocucionaria del enunciado y su forma lingüística, y esto es lo que Searle a partir de la teoría de los actos de habla de Austin, nombró como actos indirectos. Este autor, discípulo de Austin amplió la clasificación de los actos de habla y expuso que los actos ilocucionarios se dividen en actos de habla directos e indirectos. Lozano (2010, p. 336) cita a Searle y menciona que “los actos ilocucionarios directos son aquellos en los que el orador emite una oración y esta significa de manera explícita y literal lo que expresa en sí”, es decir que en este tipo de actos se presenta congruencia entre lo dicho y su intención.

Sin embargo, puede darse el caso en que una persona enuncie un acto de habla en donde haya discrepancia entre lo dicho y su intencionalidad dando lugar a lo que se conoce como acto ilocucionario indirecto. En cuanto a estos, Lozano (2010, p. 338) recoge las palabras de Searle: “los hablantes no siempre dicen lo que quieren decir o dicen más de lo que en efecto dicen”. Se afirma que Searle reconoce que la mayoría de las oraciones se emiten como actos ilocucionarios indirectos y estos son realizados por el orador con base en el contexto o en los conocimientos que comparte con el receptor, que pueden ser de tipo lingüísticos o extralingüísticos, así como en la capacidad del receptor de sobreentender información no codificada.

La complejidad de la comunicación se evidencia de esta forma, debido a que como lo afirma el autor, son en mayor medida los actos ilocucionarios indirectos, los que se emiten en las interacciones comunicativas. Mientras que los actos ilocucionarios directos, son actos que poseen una congruencia clara y directa entre lo dicho y lo que desea manifestar quien lo dice, los actos ilocucionarios indirectos no son explícitos o literales y requieren que el receptor sea hábil y logre “leer entre líneas” para desentrañar lo que verdaderamente le ha querido manifestar su interlocutor.

2.5.3. Actos de habla ritualizados: las disculpas y las sugerencias

Si bien, la teoría de los actos de habla de Austin se centró principalmente en los actos realizativos o performativos, han sido muchas las distintas clasificaciones de actos de habla. Una de las que conviene revisar para la realización de este trabajo es la desarrollada por Isabel Solís. El español es un idioma muy rico y que ofrece una gran variedad de expresiones y de

formas para ofrecer disculpas. Solís recopiló en un estudio algunas de las múltiples estructuras presentes en este tipo de actos, los cuales clasificó como actos ritualizados, esto significa que cada comunidad tiene codificadas las formas lingüísticas, así como las ocasiones para llevarlos a cabo.

Respecto a las disculpas, Solís (2005) manifiesta que estas se insertan en lo que se conocen como actos expresivos cuya finalidad es reforzar la vertiente social de la comunicación. Solís adapta los elementos que conforman las disculpas, expuestos en primer lugar por Escandell-Vidal y al respecto plantea que las disculpas poseen la siguiente estructura: un elemento de apertura (que puede o no estar), un elemento nuclear o central que expresa la formulación de la disculpa y un tercer elemento llamado: movimientos de apoyo o justificaciones. Su finalidad en términos generales es procurar que el oyente perdone al hablante en caso tal de que la conducta de este último haya podido ofenderlo o molestarlo, restableciendo así a relación entre ambos y además mostrando que se actuó sin premeditación o intencionalidad. A continuación, se presenta una comparación entre los elementos que constituyen el acto de la disculpa planteados por Escandell-Vidal y por Solís.

Tabla 1. “Elementos que constituyen el acto de la disculpa”

| Elementos que constituyen el acto de la disculpa | |
|---|---|
| Propuesta de Escandell-Vidal | Propuesta de Solís |
| 1. Expresión de la disculpa: <i>Lo siento/ Perdone/ Disculpe</i> 2. Aceptación de la responsabilidad: - Autoacusación explícita: <i>Ha sido culpa mía</i> - Falta de intencionalidad: <i>No era mi intención</i> - Justificación del enfado del interlocutor: <i>Tiene motivos para estar enfadado conmigo</i> 3. Explicación: <i>Es que resulta que...</i> 4. Oferta compensatoria: <i>Si quieres, puedo...</i> 5. Propósito de la enmienda: <i>No volverá a ocurrir.</i> | 1. Elemento de apertura (que puede aparecer o no) y suele ser: - Una interjección: <i>uy, perdone/ ay, me he equivocado</i> - Un apelativo: <i>cariño, perdóneme /usted, perdone</i> 2. Elemento nuclear o central: constituye la disculpa en sí: <i>perdone, lo siento, etc.</i> 3. Movimientos de apoyo: justificaciones que expresan: - La falta de intencionalidad: <i>No era mi intención, no me he dado cuenta</i> - Una justificación a esa conducta: <i>Es que me he olvidado</i> |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - El propósito de que no vuelva a repetirse: <i>No volverá a ocurrir</i> - Promesa de recompensa: <i>Iremos donde quieras, me quedaré hasta más tarde</i> - Comentario generalizador que busca el asentimiento del interlocutor: <i>El tráfico a esta hora es horrible / En esta zona no hay donde aparcar</i> - Reparación de la imagen positiva del hablante: <i>Nunca me había pasado esto /No me gusta hacer esperar a nadie</i> - Inculpación: <i>Ha sido culpa mía</i> |
|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Escandell-Vidal (1995, p.44) Solís (2005, p. 610)

Cabe destacar que Escandell-Vidal hace la precisión de que no necesariamente en el acto de disculparse deberán aparecer todas las partes mencionadas, pero sí se espera que aparezcan dos o tres al menos. Otro aspecto importante a tener en cuenta cuando se habla de los actos de habla de disculparse es lo que Solís destaca que deben enseñársele al estudiante de ELE:

- a) Las expresiones lingüísticas que se emplean para disculparse, indicando sus connotaciones y las más usadas por los nativos.
- b) Las estrategias que se aceptan como adecuadas al momento de formular disculpas resaltando que estas cambian de acuerdo con la cultura.
- c) Las condiciones o contextos en los que es necesario pedir disculpas. (2005, p. 609)

Esto sugiere que es importante enseñar a los estudiantes sobre el acto de disculparse, pero no solo cómo disculparse lingüísticamente, sino también cómo y cuándo hacerlo correctamente, teniendo en cuenta las diferencias culturales y contextuales. Ellos deben aprender las formas y frases que se usan comúnmente para pedir disculpas en el idioma que están aprendiendo, entendiendo también las connotaciones de estas expresiones y conociendo las expresiones más comunes entre los hablantes nativos, para poder comunicarse de manera auténtica. Asimismo, deben aprender las estrategias de disculpa, explicarles que, en diferentes culturas, existen diversas formas de disculparse, y lo que puede ser adecuado en una cultura puede no serlo en otra. Las estrategias de disculpa son flexibles y dependen de factores como el contexto social, el grado de formalidad o la relación entre las

personas involucradas. Y, por último, conviene enseñarles sobre las condiciones o contextos para disculparse, es decir que los estudiantes también deben ser conscientes de cuándo es necesario pedir disculpas, ya que las disculpas no se ofrecen en todos los casos. Comprender en qué situaciones sociales o contextuales se espera una disculpa es clave para una interacción adecuada, ya que puede variar dependiendo de las circunstancias, como el tipo de error o la relación entre las personas.

También cabe resaltar otra función de las disculpas que puede parecer atípica en la cual se usan expresiones frecuentemente asociadas a este acto, pero que en ciertos momentos no obedecen al deseo de reparar una falta cometida sino excusarse por algo que se hará, y es el empleo de fórmulas tales como *disculpe* o *lo siento*, como movimiento introductorio para elaborar una petición, por ejemplo: “disculpe, tiene estos zapatos en talla 38” demostrando así el hablante, que no desea inmiscuirse en el espacio intencional del oyente. (Solís, 2005, p. 611)

Asimismo, hay otra función interesante de las expresiones propias de disculpas y se da cuando estas se utilizan en actos exhortativos como las interrogaciones para dar una respuesta negativa que puede anticiparse iría en contravía de lo esperado por el oyente y en cuyo caso, lo que se desea es evitar decir un “no” directamente que se puede interpretar como una acción descortés, como pasa, por ejemplo, en la siguiente situación: “¿Tienes habitaciones para el puente de mayo? -Lo siento, está todo completo.” (Haverkate, 1994, p.101 en Solís 2025). Con relación a esto, Solís (2005) complementa:

La razón de que ocurra esto hay que buscarla en la cortesía. Ante una petición que el hablante es incapaz de satisfacer, este en lugar de un *no* emite una expresión de disculpa. No hay ninguna razón para pedir disculpas, no le ha hecho nada, pero sabe que va a provocar un fracaso en las expectativas del interlocutor y por eso responde de esa forma indirecta y más cortés, solidarizándose con él. (p. 611)

Lo anterior, permite reconocer cómo las disculpas también se usan para suavizar respuestas negativas que podrían resultar descorteses o toscas. En lugar de decir un "no" directo, el hablante utiliza una expresión de disculpa para mitigar el impacto de la negativa y mostrar empatía. Por ejemplo, al rechazar una solicitud como la disponibilidad de habitaciones, se emplea una disculpa ("Lo siento, está todo completo") para evitar un "no" directo, lo cual podría percibirse como poco amable. Esta estrategia se basa en la cortesía, ya

y cómo a veces, aunque el hablante no tiene razones para disculparse, se solidariza con el interlocutor al reconocer que su respuesta puede llegar a decepcionarlo.

Por otra parte, otro de los actos de habla ritualizados que sobresalen en español son las sugerencias. Existen distintas formas de hacer sugerencias que van más allá de un enunciado que vaya encabezado por un: *“te sugiero que...”* De hecho, esta es posiblemente una de las maneras menos comunes de expresar una sugerencia. Precisamente, la amplia variedad de formas para expresar una sugerencia, el grado de imposición, así como el nivel de cercanía entre los hablantes, hacen que este tipo de acto de habla deba ser estudiado de forma cuidadosa, de tal forma que el aprendiz sepa responder adecuadamente ante la discrepancia entre la literalidad y la finalidad del emisor que en dado caso esté haciéndole una sugerencia.

Solís (2005) señala algunos aspectos característicos de la sugerencia en español como su carácter directivo y de acto no impositivo, y cómo en muchas ocasiones se formula a manera de pregunta usando por ejemplo la interrogación como en: *“¿por qué no te cortas el pelo?”* o con una oración condicional encabezada por *“si”*, como en el ejemplo: *“si te parece bien podemos ir a cine esta noche”*. Searle (1979) acota que los actos directivos o de dirección son aquellos en los que la intención del orador es hacer que el receptor haga algo. Otro aspecto relevante en el estudio de la sugerencia y cómo esta puede impactar en la imagen negativa del oyente o la imagen positiva del hablante, y esto tiene que ver con el hecho de que la manera en que esta sea formulada puede incidir fuertemente en que quien reciba la sugerencia la acepte o la decline.

Lo que nos indica la autora respecto a esto último es que la naturaleza directiva de una sugerencia puede generar conflictos, ya que, de acuerdo con las normas de cortesía propuestas por Brown y Levinson, este tipo de acto comunicativo puede poner en riesgo la imagen negativa del oyente al intentar interferir en su ámbito de acción. Además, puede perjudicar la imagen positiva del hablante, ya que si el oyente ignora sus sugerencias podría parecer que no aprecia la opinión de su interlocutor. (Solís, 2005, pp. 607-608)

Por último, debido a que dentro de la propuesta didáctica se recopilarán algunas actividades, expresiones lingüísticas y otras convencionalmente utilizadas para expresar sugerencias, y sin olvidar que estas muchas veces pueden ir enmascaradas una invitación, un consejo, una petición, una opinión, una propuesta o incluso una orden en sí mismas, conviene

revisar lo que Solís (2005) plantea respecto a la estructura de la sugerencia, la cual se constituye de un elemento de apertura, un núcleo y una justificación.

La apertura puede presentarse de varias maneras: darse a manera de opinión personal, “en mi opinión, para mí...” o expresando que no se desea cometer una intromisión, en ese caso, se iniciará a manera de disculpa: “espero que no te lo tomes mal, o espero que no te moleste...” o incluso, podría iniciar con un prótasis en forma de oración condicional encabezada por *si*, que apele a la voluntad u opinión del oyente con un “*si te parece bien, si quieres...*”; todo esto, en aras de minimizar el riesgo de que la sugerencia sea interpretada por el oyente como una imposición o crítica, lo cual aumentaría la posibilidad de que no la acepte.

El segundo elemento es la sugerencia en sí, es la parte central y se le conoce como núcleo. El último elemento es muy importante y se le llama justificación, esta debe expresar un beneficio para el oyente y se lleva a cabo por dos motivos: para reducir el hecho de que el oyente decline la sugerencia y para justificar la intromisión del hablante. Solís (2005) recoge algunas de las justificaciones más habituales como tercer movimiento dentro de la sugerencia y el efecto que estas pueden tener:

- a.) Lograr que el interlocutor sea aceptado socialmente (reforzar la imagen positiva del oyente: *¿por qué no te cortas el pelo? Te hará ver más joven.*
- b.) Por la seguridad del oyente (transmite solidaridad y refuerza los lazos de camaradería): *¿por qué no os quedáis a dormir? Es tarde y la carretera es mala.*
- c.) Para hacerse eco de una opinión generalizada: *¿Y si pintamos el salón? Este color ya no se lleva.* (p.608)

Es decir que las justificaciones ayudan a hacer más aceptables las sugerencias y a reforzar la relación social con el interlocutor. Según la autora, las justificaciones en las sugerencias pueden tener diversos efectos dependiendo de la intención del hablante. Estas son algunas de las más comunes: Reforzar la imagen positiva del oyente, que ocurre cuando la sugerencia busca que el oyente sea aceptado socialmente, como en el caso de recomendar un cambio de look para verse más joven. Por la seguridad del oyente, en este caso, la sugerencia transmite solidaridad y preocupación por el bienestar del oyente, como invitar a alguien a quedarse a dormir por la peligrosidad de la carretera. Reflejar una opinión generalizada, esto pasa cuando la sugerencia se basa en algo que se considera una norma o tendencia común, como, por ejemplo, sugerir pintar el salón porque el color ya no está de moda.

Como se observa, tanto el acto ilocutivo de disculparse como el de sugerir presentan un grado de complejidad que exige que el aprendiz reciba de forma clara instrucción por parte del profesor para que, en dichas situaciones, sea capaz de adoptar y emplear estrategias de para salvaguardar la cortesía con estrategias de atenuación, como las señaladas por el CVC: en su *Diccionario de términos clave de ELE*:

Los usos verbales mitigadores, como el condicional o el imperfecto de cortesía, formas personales corteses, enunciados preliminares del tipo [*por favor*], [*si no te importa*], [*te lo ruego*], modalizadores, etc. (2008)

Emplear recursos como el uso de verbos en condicional o imperfecto de cortesía, que hacen que las peticiones o sugerencias suenen más amables y menos directas, o emplear formas personales corteses (como usted en lugar de tú), enunciados preliminares (por ejemplo, "por favor" o "si no te importa") y modalizadores (como "quizá" o "tal vez") para moderar la fuerza de un mensaje y evitar que suene demasiado imperativo o rudo, ayuda a mantener un tono respetuoso y diplomático en la conversación. Y de este modo, su imagen bien sea como hablante o como oyente no se vea perjudicada. Esto teniendo en cuenta, que "muchas interacciones conversacionales son amenazas a la imagen pública [...] por eso, el emisor tratará de suavizar la potencial amenaza, y para ello es necesaria la cortesía." (Horcas, 2009)

Para concluir, debido a que es esencial conocer en las obras de referencia cuáles elementos se consideran representaciones de estos actos de habla, en los Anexos número 1,2 y 3 se encuentra el listado de formas lingüísticas asociadas a las disculpas y a las sugerencias para los niveles B1 y B2, recopiladas por el PCIC en el capítulo 5 titulado "Funciones".

2.6. El error o fallo pragmático

La comprensión de los actos de habla, especialmente de los indirectos, y de la influencia de la cortesía en las interacciones comunicativas permitirán al hablante ajustar la forma y su función a distintas situaciones comunicativas. El desconocimiento o la falta de conciencia respecto a estos fenómenos podrían pasarle la cuenta de cobro, y llevarlo a que incurra en lo que se conocen como errores o fallos pragmáticos. Asegura Vellegal (2009, p.10) que entre más avanzado sea el nivel de dominio lingüístico del aprendiz, menor es la tolerancia de los nativos ante errores relacionados con sus modos de actuar. Por lo tanto, ya que la

propuesta se dirige a estudiantes cuyo dominio lingüístico es avanzado y han superado el nivel umbral, se les deberá advertir sobre esto, y dar herramientas para que no cometan este tipo de errores por desconocimiento, ya que los nativos suelen condenar o juzgar al hablante aprendiz como si todo lo que este hiciera fuera intencional.

En Fernández (2001) se aclara el concepto de error pragmático, que fue acuñado por J. Thomas (1983). Se menciona que los errores que no son de tipo gramatical, sino de otra índole, como lo es, por ejemplo, decir algo que en la cultura meta se considera tabú, se constituye en un error de tipo pragmático que puede hacer pasar a la persona como descortés.

Agustín (2005, pp. 97-98) afirma respecto a los errores pragmáticos que estos “conllevan el riesgo de ser interpretados equivocadamente, causando malentendidos entre los interlocutores que pueden llevar incluso a una interrupción de la comunicación, ya que una comunicación efectiva depende de una buena competencia pragmática”

Finalmente, como profesores nos conviene tener siempre en mente lo señalado por Escandell-Vidal respecto a lo esencial que es corregir los errores de tipo pragmático. La autora indica que:

Es fundamental [...] que el profesor sepa identificar los errores debidos a interferencia pragmática y sepa también adoptar una metodología de enseñanza que ayude a sus alumnos a ir aprendiendo también los principios que rigen en la cultura de la nueva lengua. (Escandell-Vidal, 2009, p. 107)

La autora remarca así, la importancia de que el profesor reconozca los errores derivados de la interferencia pragmática, que ocurren cuando los estudiantes aplican reglas o comportamientos de su lengua materna en situaciones comunicativas en una lengua extranjera, y resalta que el docente debe utilizar una metodología adecuada para enseñar no solo el idioma, sino también los principios culturales que lo acompañan, ya que entender el contexto cultural es esencial para comunicarse de manera efectiva y evitar malentendidos. Esto es importante también, debido a que errores de otra índole como gramaticales o léxicos, por ejemplo, son más simples de identificar y de corregir, sin que se produzcan efectos desagradables. En cambio, incurrir en errores o fallos pragmáticos puede tener repercusiones negativas ante el interlocutor, ya que “en la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad..., etc.” (Escandell-Vidal, 2009, p. 107).

3. Propuesta didáctica de intervención

3.1. Presentación

El objetivo de esta propuesta es desarrollar una serie de actividades que les permitan a los estudiantes ser conscientes de algunas de las normas culturales que rigen en la comunidad lingüística del español de Colombia, para que eviten en la medida de lo posible incurrir en errores pragmáticos en las situaciones que ameriten ofrecer o recibir disculpas y también elaborar sugerencias, aceptarlas o declinarlas. Además, busca contribuir con la reducción de posibles choques culturales que se puedan presentar por diferencias entre la cultura meta y la propia.

La propuesta didáctica está dividida en siete (7) clases de 60 minutos dirigidas a estudiantes adultos que tengan nivel B2 según el MCER. Estos destinatarios pueden ser de diferentes nacionalidades. Si bien no existe una caracterización de los estudiantes extranjeros que escogen Colombia para aprender español, se reconoce que en su mayoría provienen de distintos países europeos, así como de Estados Unidos. Por lo tanto, esta propuesta será aplicable para estudiantes adultos entre 18 años en adelante, de distintas nacionalidades y que se encuentren en un curso de inmersión lingüística en alguna ciudad de Colombia.

Las guías didácticas presentan una ficha pedagógica que incluye: objetivos (general y específicos, contenidos (funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales), contenidos procedimentales, duración, metodología, materiales y explicación de las actividades.

Para la creación de las actividades se utilizaron fragmentos de series de televisión insignias de Colombia que muestran aspectos de la idiosincrasia colombiana y que permiten contextualizar distintos tipos de situaciones, y también algunas canciones en español cuya temática es el perdón. Además, se utilizaron otros materiales auténticos como fueron artículos de blogs o de prensa. Así mismo, se plantean diversas situaciones comunicativas hipotéticas para que los estudiantes se puedan centrar en distintos factores que inciden en la interacción que van desde la adaptación a distintos contextos e interlocutores, la cortesía, hasta el uso del lenguaje no verbal.

Se promueve la reflexión de aspectos pragmáticos ligados a otros de índole léxico y gramatical, con actividades de lengua en uso y en contexto que permitan el desarrollo de las

habilidades de producción e interpretación: comprensión oral y escrita, así como, producción oral y escrita, y de interacción oral y escrita.

Por último, cabe resaltar lo mencionado por Solís (2005) en su análisis de algunos de los actos ritualizados del español al hablar de las actividades sugeridas:

Para lograr que los alumnos adquieran las estrategias inherentes a la realización de actos de habla indirectos en español y los matices significativos que conllevan cada una de esas estrategias, las actividades que propongamos deberán usar una lengua lo más real posible y crear unas situaciones comunicativas que favorezcan la interacción.

Para conseguir estos objetivos habrá que recurrir a medios como la publicidad, series de televisión españolas, textos literarios como, por ejemplo, obras teatrales que se caractericen por reflejar el habla coloquial, etcétera. (p. 613)

Es por este motivo, que la secuencia didáctica de la presente propuesta se valdrá de muestras reales de uso, representadas en videos de series o telenovelas, podcasts en este caso, colombianas, así como en canciones de artistas puertorriqueños o argentinos, o artículos publicados en páginas de España que permitan mostrarles a los estudiantes diferentes formas de expresar u ofrecer disculpas, así como las estrategias pragmáticas efectivas y las circunstancias en las que puede ser conveniente disculparse. Además, de abordar ciertas situaciones en las que se puedan formular sugerencias o dar consejos sobre diversas temáticas, teniendo como eje algunas de las múltiples formas de sugerir en español.

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

3.2.1. Objetivo general

Brindar herramientas útiles para que los estudiantes de nivel B2 puedan mejorar su conocimiento pragmático de la lengua y lo puedan usar para enfrentarse a distintas situaciones comunicativas.

3.2.2. Objetivos específicos

1. Aprender a cómo disculparse y responder a una disculpa en distintas situaciones que lo ameriten.
2. Aprender estrategias y técnicas para interactuar de manera efectiva en distintas situaciones comunicativas.
3. Hacerse conscientes acerca de las posibles diferencias y similitudes entre su cultura y la cultura colombiana.

3.3. Contexto

Esta propuesta está diseñada como se mencionó en el apartado 3.1, para estudiantes adultos de inmersión de nivel B2, provenientes de algún país europeo o de los Estados Unidos, que estén tomando un curso en alguna ciudad colombiana. Puede ser aplicable en grupos reducidos de mínimo 4 a máximo 10 estudiantes.

3.4. Actividades

Tabla 2. Sesión 1: Arrepentimiento de corazón

| Sesión 1: Arrepentimiento de corazón | |
|--------------------------------------|--|
| Objetivos | <p>Objetivo general: Promover la reflexión metapragmática.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer diferentes formas de ofrecer disculpas. - Aprender a disculparse empleando fórmulas de cortesía verbal. - Analizar distintas situaciones comunicativas. |
| Contenidos | <p>Contenidos conceptuales:</p> <p>Funcionales: Disculparse, rechazar una invitación, expresar sentimientos de arrepentimiento.</p> <p>Gramaticales: Repaso de pretéritos (imperfecto e indefinido).</p> <p>Léxicos: Práctica de vocabulario relacionado con el trabajo y con empresas. Revisión de vocabulario de relaciones amorosas.</p> <p>Socioculturales: Variaciones posibles al momento de ofrecer una disculpa a alguien en distintos contextos panhispánicos.</p> <p>Contenidos procedimentales (destrezas): interacción oral, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.</p> |
| Duración | 60 minutos |
| Metodología | Enfoque por tareas |
| Materiales | Computador, parlantes, video proyector, tablero, marcadores, hoja de trabajo. |
| Actividades | <p>Actividad de inicio: (15 minutos): La profesora escribirá en el tablero 3 situaciones hipotéticas, y les pedirá a los estudiantes que representen cómo ellos reaccionarían frente a esas situaciones:</p> |

- Tropezarse con alguien en el transporte público.
- Enfrentar a alguien que se molesta porque uno llegó a un lugar a la hora pactada.
- Demorarse para llegar a una entrevista de trabajo debido al tráfico.

Después de que cada uno de los estudiantes exponga lo que ellos harían en esas situaciones, la profesora recogerá los elementos en común que se hayan expuesto.

Actividades de desarrollo: (25 minutos): La profesora les preguntará si ellos han vivido situaciones similares a estas en sus países para que reflexionen acerca de cómo reaccionan ante estas. Luego, se les presentará el video que corresponde a una escena de la telenovela *Yo soy Betty, la fea* <https://www.youtube.com/watch?v=PqwVliSZAh0> Solo se proyectará hasta el minuto 4:44. Recibirán una guía de trabajo, en donde primero harán un repaso completando espacios en blanco con palabras relacionadas con el trabajo, y también revisarán las expresiones que usa el personaje masculino para ofrecer disculpas. Hablarán de algunas expresiones coloquiales. Ver anexo 4.

Posteriormente, analizarán cómo en dicha situación, no simplemente se usan expresiones como *perdón, lo siento mucho, lo lamento*, sino que también se ofrece una justificación para el comportamiento que provocó el malestar y se enfatiza en ofrecer disculpas en reiteradas ocasiones.

Actividad de cierre: (20 minutos): Se les pedirá a los estudiantes que imaginen una situación de discusión con su pareja, y redacten un correo en donde ofrezcan sus sinceras disculpas, poniendo en práctica expresiones de las que visionaron en el video. Luego van a compartir en voz alta dichos correos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Sesión 2: Lo que pasa es que yo pensé...

| Sesión 2: Lo que pasa es que yo pensé... | |
|--|--|
| Objetivos | <p>Objetivo general: Explorar distintas formas de ofrecer disculpas.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la autorreflexión y el entendimiento de la importancia de asumir responsabilidades por los errores. - Familiarizarse con expresiones coloquiales. |
| Contenidos | <p>Contenidos conceptuales:</p> <p>Funcionales: Ofrecimiento de disculpas, empleo de justificaciones.</p> <p>Gramaticales: Uso del pretérito de cortesía.</p> <p>Léxicos: Identificación de vocabulario y expresiones idiomáticas típicas de la variedad del español de Bogotá.</p> <p>Socioculturales: Reconocimiento de refranes y dichos propios de Colombia.</p> <p>Contenidos procedimentales (destrezas): comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral.</p> |
| Duración | 60 minutos |
| Metodología | Enfoque comunicativo |
| Materiales | Computador, parlantes, video proyector, tablero, marcadores, hoja de trabajo. |
| Actividades | <p>Actividad de inicio: (10 minutos): La clase comenzará con la proyección de un video sin audio https://youtu.be/V8tMw1DSKAY donde se les presentará entre el minuto 1:10 hasta 3:58, y se les pedirá que compartan lo que piensan que pasó en esa situación. Este video corresponde a un fragmento de un capítulo de la novela <i>Hasta que la plata nos separe</i>.</p> <p>Actividades de desarrollo: (25 minutos): Los estudiantes recibirán una hoja de trabajo con expresiones coloquiales extraídas del video. En dos columnas para hacer un ejercicio de apareamiento verán la expresión y lo asociarán con su significado. Ver anexo 5. Se dará la retroalimentación de este ejercicio, y luego se proyectará de nuevo el video, esta vez con el audio activado. Se les pedirá que tomen notas de todas las oraciones en</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>donde se den disculpas por parte de los dos personajes principales en la escena. Se hará énfasis en los movimientos de apoyo que allí se exponen. Luego, se escribirán esas expresiones en el tablero y se les pedirá que tomen apuntes.</p> <p>Actividad de cierre: (25 minutos): en parejas crearán una historia que se desarrolle en un ambiente laboral en donde uno de los dos tenga que ofrecer disculpas e incluyan algunas de las expresiones del video visto. Luego, actuarán dicha historia delante de sus compañeros.</p> |
|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Sesión 3: Reconociendo los sentimientos de los demás

| Sesión 3: Reconociendo los sentimientos de los demás | |
|--|--|
| Objetivos | <p>Objetivo general: Fomentar la expresión oral y la comprensión de las emociones involucradas en el acto de disculparse.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer unos textos breves sobre situaciones que ameritan que algunas personas se disculpen por tener comportamientos poco apropiados. - Describir emociones y sentimientos. - Identificar cómo la impuntualidad es vista por distintas culturas. - Desarrollar habilidades narrativas y dramatizar situaciones cotidianas que involucran disculpas. |
| Contenidos | <p>Contenidos conceptuales:</p> <p>Funcionales: Uso de atenuadores al momento de excusarse o disculparse por una acción que puede considerarse descortés.</p> <p>Gramaticales: Uso del pronombre lo (lo que pasó es que...)</p> <p>Léxicos: Práctica de vocabulario sobre relaciones interpersonales.</p> <p>Socioculturales: Reflexión sobre acciones que pueden resultar molestas para la vida en comunidad.</p> <p>Contenidos procedimentales (destrezas): comprensión lectora, comprensión escrita, producción escrita.</p> |
| Duración | 60 minutos |

| | |
|--------------------|--|
| Metodología | Enfoque orientado a la acción |
| Materiales | Imágenes, cuaderno, lapiceros, tablero, marcadores, guía con textos breves, computador, parlantes. |
| Actividades | <p>Actividad de inicio: (10 minutos): se comenzará mostrándoles 5 imágenes a los estudiantes. Ver anexo 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una persona fumando en un restaurante. - Una persona parqueando en un sitio destinado para discapacitados. - Una persona que sin querer derrame algún alimento o bebida encima a otro. - Alguien haciendo ruido en una biblioteca u hospital. - Alguien que llega tarde a una cita. <p>Se les pedirá a los estudiantes que describan cada situación y expliquen por qué estas podrían causar malestar en el otro.</p> <p>Actividades de desarrollo: (30 minutos): partiendo de las imágenes mostradas se les pedirá que escriban en parejas un diálogo de mínimo 100 palabras, a partir de alguna de estas situaciones y que incluyan enunciados como: <i>lo que pasó es que no me di cuenta, lo que pasó es que perdí el bus</i>, etc. Después, se les compartirá un fragmento del artículo titulado: <i>¿Esperaría media hora a un amigo para comer?</i> https://goo.su/oF6FTtA para que respondan cinco preguntas de comprensión lectora.</p> <p>Actividad de cierre: (20 minutos): Para finalizar, se les preguntará si conocen canciones cuya temática sea pedir perdón o disculpas, se hará un listado con estas. Luego, se reproducirá dos veces, la canción <i>Perdóname</i> de Gilberto Santa Rosa https://www.youtube.com/watch?v=IY5N15nBnKg y posteriormente, ellos crearán en parejas una versión de posibles respuestas que podría dar la persona a quien le dedican esta canción. Bien sea aceptando o rechazando las disculpas.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Sesión 4: Ok, perdón, fue sin querer

Sesión 4: Ok, perdón, fue sin querer

| | |
|--------------------|--|
| Objetivos | <p>Objetivo general: Fomentar el pensamiento crítico sobre las dinámicas interpersonales y el impacto del perdón en las relaciones.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el sarcasmo para demostrar enojo. - Analizar elementos del lenguaje no verbal en una situación de reclamo. |
| Contenidos | <p>Contenidos conceptuales:</p> <p>Funcionales: Reconocimiento de elementos para saber cuándo las disculpas son genuinas.</p> <p>Gramaticales: Repaso de la conjugación de pretérito indefinido de verbos irregulares.</p> <p>Léxicos: Uso de expresiones cotidianas para entablar una conversación formal y especialmente para ofrecer disculpas.</p> <p>Socioculturales: Familiarizarse con la expresión coloquial “fue sin querer queriendo”</p> <p>Contenidos procedimentales (destrezas): comprensión auditiva, expresión oral.</p> |
| Duración | 60 minutos |
| Metodología | Enfoque por tareas |
| Materiales | Computador, parlantes, video proyector, guía de trabajo, lapiceros. |
| Actividades | <p>Actividad de inicio: (15 minutos): Al iniciar la clase, se les presentará la canción <i>Ok, perdón, fue sin querer</i> https://youtu.be/R0ty5GEtrlc del cantante argentino Andrés Calamaro, se les preguntará a los estudiantes qué comprenden y si creen que las disculpas de la canción son genuinas o tienen cierto matiz de ironía, y que digan qué indicios les permiten llegar a sus conclusiones. Se les entregará una hoja de trabajo con la letra de la canción con espacios en blanco, para que los completen. Ver anexo 7.</p> <p>Actividades de desarrollo: (35 minutos): Primero se les mostrará un video que recoge algunas de las frases insignias de personajes del famoso Roberto Gómez Bolaños: https://youtu.be/G_fDG_EWUurl Se les hablará de la influencia que sus programas han tenido durante décadas en todo Latinoamérica. Nos detendremos en analizar la expresión “fue sin querer</p> |

queriendo”, y todo el grupo leerá un corto artículo que desde la psicología estudia esta expresión y cuyo título es precisamente “fue sin querer queriendo”: <https://goo.su/Cdy6F>

Luego, se les dará a los estudiantes la instrucción de ver atentamente el video <https://youtu.be/HkjlurENt54> que es una escena llamada Armando está celoso, de la telenovela *Yo soy Betty, la fea*, y que presten especial atención a las acciones en pretérito simple mencionadas en el video y las compartan en voz alta. Las respuestas esperadas pueden ser: pasó, salimos, fuimos, llevó, importó, dijo, fue. Si algún aprendiz dice tenía o era, que también aparecen en la conversación, se puede aclarar que estas formas corresponden a otra conjugación: pretérito imperfecto. Posteriormente, se presentarán los dos primeros minutos del video ya editado con la herramienta *Educaplay*: <https://goo.su/4dfp52a>

Este video interactivo contiene ocho preguntas, algunas para identificar acciones en pasado dichas en la escena y otras relacionadas con las expresiones que Betty utiliza para disculparse con Don Armando. Los alumnos completarán las oraciones escribiendo las acciones a medida que las vayan escuchando. Para los dos puntos finales, con el ánimo de desarrollar su competencia pragmática, ellos escogerán entre una serie de opciones, cuáles expresiones se usan para ofrecer excusas en el video y aprovecharán para repasar otras maneras de disculparse en español. Además, se puede hacer énfasis en el saludo cordial del comienzo o en la forma en la que se inició esta interacción comunicativa.

Actividad de cierre: (10 minutos) Para finalizar, se les pedirá que analicen la situación: el contexto de esta conversación en una oficina en la cual hay un hombre haciendo un reclamo y una mujer que se disculpa con él. La idea es que a partir de lo no dicho (Ej. la actitud indiferente de Betty ante el reclamo o lo contrariado que parece Don Armando) y de lo que se puede inferir (Ej. cierta molestia de parte de ella por algo anterior que ellos habían hablado como lo es pactar verse solo una vez a la semana), los estudiantes responderán qué clase de relación piensan que tienen los

| | |
|--|--|
| | personajes, y si por ejemplo las disculpas ofrecidas fueron sinceras o no, y qué los llevó a sacar sus conclusiones. |
|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Sesión 5: ¡Qué pena me da!

| Sesión 5: ¡Qué pena me da! | |
|----------------------------|---|
| Objetivos | <p>Objetivo general: Leer sobre la expresión “Qué pena con usted” y sobre la impuntualidad.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las diversas intenciones que se pueden tener al usar la expresión “Qué pena con usted”. - Conocer el trasfondo de dicha expresión. |
| Contenidos | <p>Contenidos conceptuales:</p> <p>Funcionales: Disculparse usando la expresión “Qué pena con usted”.</p> <p>Gramaticales: Identificación de adjetivos dentro de un texto.</p> <p>Léxicos: vocabulario relacionado con trámites ciudadanos.</p> <p>Socioculturales: Comprensión del uso de una estrategia pragmática muy usada en Colombia y del uso del “sumercé” en algunas regiones.</p> <p>Contenidos procedimentales (destrezas): comprensión lectora, interacción oral, comprensión auditiva.</p> |
| Duración | 60 minutos |
| Metodología | Enfoque comunicativo |
| Materiales | Guía de trabajo, lapiceros, computador, parlantes, video proyector. |
| Actividades | <p>Actividad de inicio: (10 minutos): Los estudiantes recibirán un ejercicio de apareamiento donde deben asociar palabras, sus definiciones y una imagen representativa. Estas palabras hacen parte de la lectura que ellos harán en el ejercicio siguiente. Ver anexo 8.</p> <p>Actividades de desarrollo: (35 minutos): En parejas leerán el artículo de la BBC titulado: “Qué pena con usted”: la expresión en Colombia que confunde a los extranjeros (y qué dice sobre los colombianos).</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>https://www.bbc.com/mundo/articles/c98r0pq2x58o Se les invitará a que entre ellos conversen acerca de lo que entendieron y si ya habían escuchado esta expresión y de ser así, compartirán qué opinaban de ella. También se les pedirá que identifiquen todos los adjetivos que encuentren y que, por último, respondan 5 preguntas de opción múltiple sobre el contenido del artículo. Se dará retroalimentación de este ejercicio.</p> <p>Actividad de cierre: (15 minutos) La clase finalizará con la reproducción de la canción de salsa <i>¡Qué pena me da!</i> de <i>Lebrón Brothers</i> https://youtu.be/B1zwsyUy_aU De la cual se les preguntará a los estudiantes cuál es la temática y el mensaje a profundidad de esta.</p> |
|--|---|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Sesión 6: Si estuvieras en mis zapatos, ¿qué harías?

| Sesión 6: Si estuvieras en mis zapatos, ¿qué harías? | |
|--|---|
| Objetivos | <p>Objetivo general: Pedir y dar consejos con relación a distintas situaciones académicas o laborales.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emplear estructuras comunes para pedir y dar consejos, es decir, para pedir o dar sugerencias sobre cómo actuar en diversas situaciones. - Utilizar formas de atenuar sus consejos. |
| Contenidos | <p>Contenidos conceptuales:</p> <p>Funcionales: Aconsejar de manera cortés.</p> <p>Gramaticales: Uso de imperativo, deber + infinitivo, tener que + infinitivo verbos recomendar, sugerir, forma: lo mejor es que + presente de subjuntivo o infinitivo, preguntas: ¿por qué no...? / ¿y si...? Uso del condicional con expresiones como: si fuera tú, yo que tú, yo de ti, yo en tu lugar, yo en tus zapatos.</p> <p>Léxicos: vocabulario sobre estudio y actividades laborales</p> <p>Socioculturales: empleo de expresiones comunes y tradicionales para aconsejar.</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | Contenidos procedimentales (destrezas): interacción oral, comprensión lectora, comprensión auditiva. |
| Duración | 60 minutos |
| Metodología | Enfoque comunicativo |
| Materiales | Papeles con oraciones, tablero, marcadores, guía de trabajo, lapiceros, computador, parlantes, video proyector. |
| Actividades | <p>Actividad de inicio: (10 minutos): En parejas recibirán unos papeles que plantean diversas situaciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vencer el miedo a hablar en público. - Participar en un debate. - Pedir un aumento de salario a tu jefe. - Mejorar tu nivel de español. <p>Uno de los integrantes le preguntará al otro ¿qué harías para... vencer el miedo a hablar en público? El otro le dará consejos. Tomarán turnos para que cada uno de forma oral pida consejos de dos de las situaciones y dé consejos de las otras dos a su compañero.</p> <p>Actividades de desarrollo: (30 minutos): La profesora les pedirá que compartan en voz alta algunos de los consejos o recomendaciones que intercambiaron en el ejercicio anterior, y escribirá en el tablero las estructuras comunes que utilizaron y complementará con otras. Podrían aparecer en ese listado, expresiones como: <i>Deberías, Te recomiendo que... Te sugiero que... Sería bueno que... Yo de ti... Lo mejor sería que... Si yo fuera tú...</i>, entre otros. Luego, explicará formalmente algunas de las múltiples estructuras que se usan en español para elaborar sugerencias. Ver anexo 9.</p> <p>Luego, les pedirá que de forma individual lean el siguiente artículo: <i>Cinco consejos para participar correctamente en un debate</i>. https://goo.su/8AGQq y luego les pedirá que den sus opiniones frente a estos consejos y que indiquen en qué forma lingüística están formulados.</p> <p>Actividad de cierre: (20 minutos): Después, la profesora escribirá en el tablero los siguientes dichos del español y los explicará:</p> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Del dicho al hecho hay mucho trecho. - El que escucha consejos llega a viejo. - Ponerse en los zapatos del otro. - Decirlo es más fácil que hacerlo. - Estar como una cabra loca. <p>Posteriormente, verán o escucharán un fragmento de un Podcast <i>Dos cabras locas</i> https://youtu.be/CItPYxKf_jg en el que hacen un ranquin sobre consejos de vida. Solo se reproducirá entre el minuto 4:34 al 7:23, allí el consejo es “Que no te quite el sueño lo que no puedes cambiar”. Se les pedirá a los aprendices que indiquen cuál de los dichos explicados antes del video, oyeron en el audio y cuál es su opinión respecto a este consejo.</p> |
|--|---|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Sesión 7: ¿Qué sugieres para que me rinda el tiempo?

| Sesión 7: ¿Qué sugieres para que me rinda el tiempo? | |
|--|---|
| Objetivos | <p>Objetivo general: Hacer sugerencias y recomendaciones utilizando expresiones y estructuras adecuadas en distintas situaciones cotidianas.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar sugerencias para gestionar bien el tiempo. - Crear una infografía que recopile las sugerencias hechas en grupo y a partir de una lectura. |
| Contenidos | <p>Contenidos conceptuales:</p> <p>Funcionales: Dar y recibir sugerencias y recomendaciones.</p> <p>Gramaticales: Uso de imperativo, deber + infinitivo, tener que + infinitivo verbos recomendar, sugerir, forma: lo mejor es que + presente de subjuntivo o infinitivo, preguntas: ¿por qué no...? / ¿y si...? Uso del condicional con expresiones como: si fuera tú, yo que tú, yo de ti, yo en tu lugar, yo en tus zapatos.</p> <p>Léxicos: Vocabulario relacionado con la salud y con la ciudad.</p> <p>Socioculturales: Revisión en contextos de expresiones de uso cotidiano.</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | Contenidos procedimentales (destrezas): comprensión lectora, interacción oral. |
| Duración | 60 minutos |
| Metodología | Enfoque por tareas, enfoque comunicativo |
| Materiales | Tablero, marcadores, guía de trabajo con ejercicio de vocabulario, computador y programa para crear infografías, video proyector. |
| Actividades | <p>Actividad de inicio: (10 minutos): En el tablero la profesora escribirá lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - María quiere mejorar su salud, ¿qué sugerencias le harías? - Paula tiene problemas para dormir ¿qué recomendación le darías? - Camilo tiene problemas para gestionar bien el tiempo ¿qué recomendación le darías? <p>Les pedirá a los estudiantes que vayan formulando de forma oral sugerencias ante estas situaciones, y rechazará de forma cortés algunas de estas sugerencias para ilustrar qué formas se pueden emplear para descartar una sugerencia, luego valorarán cuáles son los recomendaciones más efectivas y adecuadas.</p> <p>Actividades de desarrollo: (20 minutos): Se les pedirá que en grupos de tres lean el artículo: <i>8 razones por las que una mala gestión del tiempo te está perjudicando</i>. https://goo.su/gVQKy5b Después de discutirlo, van a completar un ejercicio de vocabulario en el cual, con base en unas definiciones dadas, pondrán la palabra que le corresponde a cada una de las definiciones. Ver anexo 10.</p> <p>Actividad de cierre: (30 minutos): En los grupos formados anteriormente van a pensar en cinco sugerencias para gestionar bien el tiempo y las presentarán en formato de infografía, empleando las formas de dar sugerencias, recomendaciones o aconsejar vistas desde la clase anterior. Luego, cada grupo expondrá su trabajo.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Evaluación

La evaluación de las sesiones diseñadas se hará de manera formativa y continua, monitoreando constantemente mediante observaciones del desempeño y la disposición de trabajo en las actividades planteadas. En cada una de las clases se dará retroalimentación. También, se valorará el trabajo colaborativo, contemplando el interés, clima de trabajo, los aportes de los miembros, entre otros factores. Esta parte se evaluará con una rúbrica llamada coevaluación.

Con relación a las actividades individuales o grupales de escritura, orales o de juegos de rol, se emplearán las siguientes listas de cotejo:

Tabla 9. Sesión 1, rúbrica. Actividad de cierre: redactar un correo.

| Criterios | Sí | No |
|---|----|----|
| Crea una situación realista siguiendo las indicaciones dadas. | | |
| La redacción y ortografía es correcta. | | |
| El correo electrónico tiene el formato adecuado. | | |
| El mensaje escrito es coherente. | | |
| Incluye expresiones de disculpas vistas durante la lección. | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Sesión 2, rúbrica. Actividad de cierre: crear y recrear una conversación.

| Criterios | Sí | No |
|--|----|----|
| Crean una situación realista siguiendo las indicaciones dadas. | | |
| Emplean vocabulario relacionado con el ámbito laboral. | | |
| Respetan los turnos de palabra. | | |
| Utilizan estrategias comunicativas. | | |

| Criterios | Sí | No |
|--|----|----|
| Incluyen expresiones de disculpas vistas durante la lección. | | |
| Las intervenciones de ambos participantes son equitativas. | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Sesión 3, rúbrica. Actividad de cierre: crear un diálogo.

| Criterios | Sí | No |
|--|----|----|
| El diálogo parte de una de las situaciones dadas. | | |
| Emplean vocabulario correspondiente a la situación elegida. | | |
| Incluyen enunciados como: <i>lo que pasó es que no me di cuenta, lo que pasó es que perdí el bus, etc.</i> | | |
| Cumple con la extensión solicitada. Mínimo 100 palabras. | | |
| Es creativo y realista. | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sesión 6, rúbrica. Actividad de inicio: intercambio de consejos.

| Criterios | Sí | No |
|--|----|----|
| Cada una da y recibe consejos de dos de las situaciones dadas. | | |
| Respetan los turnos de palabra. | | |
| Evidencian buena disposición y se involucran en la actividad. | | |
| Los consejos dados se ajustan a la realidad, son coherentes. | | |
| Usan español y no cualquier otra lengua para comunicarse. | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Sesión 7, rúbrica. Actividad de cierre: creación y exposición de una infografía.

| Criterios | Sí | No |
|---|----|----|
| La infografía es original y creativa. | | |
| La infografía incluye imágenes alusivas. | | |
| No tiene faltas a nivel gramatical ni ortográfico. | | |
| Los textos son breves y concisos. | | |
| Al momento de exponerla, los tres participantes de grupo intervienen. | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Formato de coevaluación.

| Formato de coevaluación entre pares | Siempre | A veces | Puede mejorar |
|--|---------|---------|---------------|
| Participa de manera activa en la actividad. | | | |
| Realiza sus aportes de forma respetuosa y amable. | | | |
| Su actitud frente al trabajo o ejercicio es positiva. | | | |
| Sus intervenciones son relevantes. | | | |
| Colabora en la creación del trabajo escrito u oral solicitado. | | | |

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Cronograma

La propuesta se compone de 7 sesiones. Se sugiere que cada una se realice en un tiempo previsto de 1 hora y que la intensidad horaria semanal sea de dos horas. Las sesiones entonces se realizarían en un lapso de 4 semanas de esta forma:

| Número | Secuencia | Semana | | | |
|--------|--|--------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Sesión 1: Arrepentimiento de corazón | | | | |
| 2 | Sesión 2: Lo que pasa es que yo pensé... | | | | |
| 3 | Sesión 3: Reconociendo los sentimientos de los demás | | | | |
| 4 | Sesión 4: Ok, perdón, fue sin querer | | | | |
| 5 | Sesión 5: Qué pena me da | | | | |
| 6 | Sesión 6: Si estuvieras en mis zapatos, ¿qué harías? | | | | |
| 7 | Sesión 7: Qué sugieres para que me rinda el tiempo? | | | | |

4. Conclusiones

En este apartado se exponen las conclusiones a las que se ha llegado, después de la elaboración de la propuesta didáctica para minimizar los errores pragmáticos que se pueden dar con relación a las acciones de disculparse o hacer sugerencias en un aula de nivel B2. El objetivo central de este trabajo fue precisamente desarrollar una propuesta pedagógica que se pueda llevar al aula de clases, en la cual se trabaje la competencia pragmática en el campo de la aceptación y el ofrecimiento de disculpas, y de las sugerencias en el aula de español como LE/LS con estudiantes de nivel B2. Este objetivo se cumplió mediante el diseño de siete sesiones de clase planificadas detalladamente y cuidando que la competencia pragmática fuera trabajada a fondo. En estas se incluyó material auténtico como videos, podcasts, artículos que se constituyeron en muestras reales de uso para familiarizar a los aprendices con aspectos culturales de los hablantes del español. Tras la realización de la propuesta se pudo evidenciar que la competencia intercultural puede ser un medio muy efectivo de integrar la competencia pragmática dentro del aula de forma más natural y que no parezca forzado.

Para la consecución, del objetivo general, se siguieron varios pasos, expuestos al comienzo dentro de los objetivos específicos. El primero era exponer un marco teórico que permita entender diversos aspectos que componen la competencia pragmática en el aula de ELE. Este objetivo se cumplió al exponer y analizar teorías relevantes en el campo de la pragmática, como las de Searle, Austin, Grice, Brown y Levinson, Escandell-Vidal y Solís. El segundo objetivo específico que se planteó fue reflexionar acerca de los distintos elementos que inciden en la elaboración de los actos de habla de disculparse y en los que implican elaborar sugerencias. Para lograrlo se analizó el trabajo de Solís y Escandell-Vidal, además de recopilar lo que el PCIC incluye en su índice en el apartado funciones. Construyendo así, un marco teórico sólido que además fuera el insumo principal para elaborar las sesiones de la propuesta. El tercer objetivo era destacar la importancia del concepto de cortesía como principio que garantiza mejores interacciones comunicativas. Este también se alcanzó, no solo dentro del marco teórico, sino incorporando dentro de las sesiones, actividades que permitieran reflexionar en cuáles actuaciones pueden considerarse corteses y cuáles no. En cuanto al cuarto objetivo específico planteado que fue dar a conocer los efectos que el error pragmático puede causar en diversas situaciones comunicativas, se logró alcanzarlo trayendo a colación las ideas de Escandell-Vidal, con relación a cómo este tipo de errores podrían

constituirse en faltas graves y llegar a torpedear el acto comunicativo, por cuanto se pueden tomar como manifestaciones de falta de empatía o de mala educación.

En definitiva, es posible concluir que incorporar elementos como canciones o series, es decir uso de material auténtico en el aula, acerca al aprendiz al uso real de la lengua y le permite ser consciente de cómo las palabras, sus intenciones e incluso lo no dicho, crean acciones y provocan efectos en su interlocutor, lo que tiene una repercusión muy positiva en él, y fortalece su conocimiento y actuación en la lengua española.

5. Limitaciones y prospectiva

Una de las limitaciones más evidentes es el hecho de que al trabajar solamente dos de los actos de habla indirectos, que, si bien ofrecen un buen número de posibilidades para explicarlos y trabajarlos en el aula, la propuesta se basa en una muestra muy específica dentro del amplio espectro de actos de habla en los que puede participar un hablante. Otra limitación que cabe resaltar es el hecho de que la propuesta didáctica no se ha puesto en práctica en el aula de clase y por esto no es posible determinar qué tan efectiva puede resultar para los alumnos. Además, a pesar de que se incluye en los anexos 1, 2 y 3 un inventario de funciones relacionadas con los actos de disculparse y sugerir basados en el Plan Curricular del CVC, este inventario es más de tipo lingüístico que pragmático, y aunque este puede ser un buen punto de partida para orientar las actividades que se pueden plantear con el fin de abordar estos actos de habla, sería oportuno tener un inventario de corte pragmático que permita reconocer las múltiples estrategias pragmáticas que se pueden poner en acción al momento de tener conversaciones orales o escritas que ameriten disculparse o sugerir. Por último, vale la pena mencionar el hecho de que son pocos los manuales de ELE que le dan un espacio puntual al desarrollo de la competencia pragmática y tampoco es fácil encontrar material que se especialice en esta materia, y por esta razón, sería conveniente que los profesores desarrollen su propio material que explore este componente.

Por otra parte, podría ser de gran utilidad para la investigación en el ámbito del desarrollo y adquisición de la competencia pragmática en la enseñanza de ELE, que los profesores creen un corpus que abarque los aspectos pragmáticos que son problemáticos para los aprendientes, de modo tal, que se pueda trabajar en estos y ayudar a los estudiantes a solventarlos, para que no incurran en fallos pragmáticos que comprometan su imagen.

Finalmente, si bien esta propuesta didáctica fue diseñada para nivel B2, se considera que desde el nivel B1, e incluso en niveles inferiores, sería beneficioso comenzar a explorar de forma explícita elementos pragmáticos, como el análisis del contexto, la relación de proximidad o lejanía entre los interlocutores, las posibles intenciones ocultas en algunos enunciados, el uso de atenuadores o mitigadores, entre otros, con el fin de que los estudiantes comprendan y valoren desde niveles iniciales cómo estos elementos inciden en sus intercambios comunicativos y los pueden enriquecer y potenciar.

6. Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2008). Competencia pragmática. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://goo.su/wZzh>
- AA. VV. (2008). Cortesía. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://goo.su/oS1gQs7>
- AA. VV. (2008). Principio de cooperación. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://goo.su/Z7ubXd>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barquero, A. (2021). La pragmática y la enseñanza del ELE en el contexto escolar alemán. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (21), pp. 5-18.
- Escandell-Vidal, V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de lingüística*, 25(1). pp. 31-66.
- Escandell-Vidal, V. (2014). La Teoría de la Relevancia y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Discurso, interacción e identidad*. Universidad de Estocolmo. pp. 229-254.
- Escandell-Vidal, V. (2009). Los fenómenos de interferencia pragmática. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), pp. 95-109.
- Guerra, C. (Anfitrión). (2009, noviembre 1). L de Lengua. [Episodio de Audio Podcast]. En ELE de lengua. <https://eledelengua.com/ldelengua-26-hablando-sobre-pragmatica/>
- Gutiérrez, S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. ASELE Actas XVI*. Centro Virtual Cervantes, pp. 25-44.
- Horcas, J. (2009) La Pragmática de la Cortesía. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/04/jmhv3.htm
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. Academic Press, pp. 3-23.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Tácticas y estrategias pragmáticas*. Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://goo.su/8UzBI5o>

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Funciones*. Instituto

Cervantes. Recuperado de: <https://goo.su/zg7PUiB>

Lozano, E. (2010). La interpretación y los actos de habla. *Mutatis Mutandis* (3)2, pp. 333-348.

Real Academia Española. (s.f.). Administrar. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado en 15 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/administrar?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Cortisol. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en

15 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/cortisol?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Cuenta. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en

15 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/cuenta?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Distracción. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado en 15 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/distracci%C3%B3n?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Eficiencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado

en 15 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/eficiencia?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Notario. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en

15 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/notario>

Real Academia Española. (s.f.). Perfeccionismo. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado en 15 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/perfeccionismo?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Trámite. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en

15 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/tr%C3%A1mite?m=form>

Solís, I. (2005). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. *ASELE Actas*

XVI. Madrid: Centro Virtual Cervantes, pp. 607-615.

Vellegal, A. (2009). ¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por

maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *Suplementos Marco*

ELE (9), pp. 1-11.

7. Anexos

ANEXO 1

Tabla 15. Funciones en el PCIC donde se alude a las disculpas.

| Funciones en el PCIC donde se alude a las disculpas | |
|---|---|
| Funciones: Inventario B1-B2 | Entrada |
| 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos | 3.13. Expresar tristeza o aflicción 3.25. Expresar arrepentimiento |
| 4. Influir en el interlocutor | 4.7. Responder a una orden, petición o ruego 4.7.3. Negándose a su cumplimiento de forma cortés 4.8. Pedir permiso 4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación |
| 5. Relacionarse socialmente | 5.3. Dirigirse a alguien 5.10. Disculparse 5.11. Responder a una disculpa |
| 6. Estructurar el discurso | 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar 6.21. Interrumpir 6.28. Proponer el cierre |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: CVC (2006)

ANEXO 2

Tabla 16. Formas lingüísticas relacionadas con las disculpas encontradas en el PCIC.

| Formas lingüísticas relacionadas con las disculpas encontradas en el PCIC | |
|---|---|
| B1 | B2 |
| 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos | |
| 3.13. Expresar tristeza o aflicción | |
| <ul style="list-style-type: none"> Siento...+ inf. <i>Siento no ir a la fiesta.</i> ¡Qué pena / lástima...+ inf.! <i>¡Qué pena irnos tan pronto!</i> | <ul style="list-style-type: none"> Siento / Lamento que + subj... <i>Lamento que tuvierais que venir corriendo.</i> |
| 3.25. Expresar arrepentimiento | |
| <ul style="list-style-type: none"> ¡Qué pena! | <ul style="list-style-type: none"> Siento / Lamento que... <i>Lamento que no lo hubiéramos pensado a tiempo.</i> Es una pena / lástima que... <i>Es una lástima que lo hayamos tirado.</i> ¡Qué pena /lástima que...! <i>Qué pena que no hayamos reservado plaza a tiempo, ahora ya no quedan.</i> |
| 4. Influir en el interlocutor | |
| 4.7. Responder a una orden, petición o ruego | |
| 4.7.3. Negándose a su cumplimiento de forma cortés | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lo siento, pero es que... <i>[-¿Te importaría parar un momento con eso y llevar estas cartas a Correos?]</i> <i>-Lo siento, pero es que no puedo. Tengo que terminar esto porque es muy urgente.</i> Lo siento, pero va a ser imposible. | <ul style="list-style-type: none"> Lo lamento, pero (es que)... <i>[-¿Te importaría cambiarme el turno el lunes que viene?]</i> <i>-Lo lamento, pero estoy de viaje.</i> Desgraciadamente / Lamentablemente...(es que)... <i>[-Necesitaría que me echaras una mano con los niños este fin de semana.]</i> |

| B1 | B2 |
|---|--|
| | -Desgraciadamente no puedo: le dije a Carlos que iría a visitarle y ya he comprado los billetes. |
| 4.8. Pedir permiso | |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría + inf.? <p><i>Perdona, ¿podría llegar más tarde mañana? Es que tengo que llevar a mi hijo al médico.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿(No) te molesta / importa / importaría si / que...? <p><i>Perdona, ¿no te molesta si utilizo un rato tu ordenador? Tengo que contestar un correo sin falta...</i></p> |
| 4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación | |
| <ul style="list-style-type: none"> • (No,) lo siento + es que... <p><i>No, lo siento. Es que tengo mucho trabajo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • No puedo y lo siento (de verdad). <p><i>¡Qué pena! No puedo y lo siento. Es que ya he quedado para mañana.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lo lamento, pero... • (Lo lamento, pero / Me temo que) es / va a ser imposible + excusa o explicación <p><i>Pues me temo que va a ser imposible. Tengo cita con el médico.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (Lo lamento, pero / Me temo que) no es / va a ser posible + excusa o explicación <p><i>Lo lamento, pero no va a ser posible, porque ese día estoy de viaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (Lo lamento, pero / Me temo que) no voy a poder. |
| 5. Relacionarse socialmente | |
| 5.3. Dirigirse a alguien | |
| <ul style="list-style-type: none"> • [Disculpa/e. | |
| 5.10. Disculparse | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lo siento, de verdad, (es que...)... • Disculpa/e, (es que...)... • Perdóname / Perdóneme, (es que...)... | <ul style="list-style-type: none"> • Perdona/e que... <p><i>Perdone que le moleste a estas horas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Siento / Lamento (mucho, muchísimo)... + lo de + SN / inf. <p><i>Lamento lo del otro día.</i> <i>Siento lo del empujón.</i></p> <p>+ inf. comp.</p> <p><i>Lamento mucho haber perdido el control.</i></p> <p>+ que...</p> <p><i>Siento muchísimo que no vengas.</i></p> |

| B1 | B2 |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lo siento, ha sido sin querer. • No sabes cuánto / cómo lo siento. • (Le) ruego (que) me disculpe; es que... <p><i>Les ruego que me disculpen; es que he estado muy ocupado estos días.</i></p> |
| 5.11. Responder a una disculpa | |
| <ul style="list-style-type: none"> • No importa. • No te preocupes. • No es nada. • No pasa nada. • No tiene importancia. | <ul style="list-style-type: none"> • Está bien, no pasa nada. • No hay de qué / por qué disculparse. • (Bueno / anda / vale...) te perdono. • Está bien, pero que sea la última vez / que no se vuelva a repetir. |
| 6. Estructurar el discurso | |
| 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar | |
| | <p>Impidiendo el comienzo del relato [conversaciones cara a cara y telefónicas]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perdóname (un momento), es que... <p><i>[-Oye, ¿tienes un momentito?] -Perdóname un momento, es que ahora no puedo atenderte.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Disculpa que te interrumpa, pero (es que)... |
| 6.21. Interrumpir | |
| <p>[Conversaciones cara a cara y telefónicas, presentaciones públicas]</p> <p>Perdona / Lo siento, pero ¿puedo...?</p> | <p>[Conversaciones cara a cara y telefónicas, presentaciones públicas]</p> <p>Perdona que te interrumpa, pero...</p> |
| 6.28. Proponer el cierre | |
| <p>[Conversaciones cara a cara y telefónicas, presentaciones públicas]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perdona / Lo siento, es que... <p><i>Perdona, es que tengo que irme.</i></p> | |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: CVC (2006)

ANEXO 3

Tabla 17. Formas lingüísticas relacionadas con las sugerencias encontradas en el PCIC.

| Formas lingüísticas relacionadas con las sugerencias encontradas en el PCIC | |
|---|--|
| B1 | B2 |
| 4.13. Proponer y sugerir | |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te apetece que + pres. subj.? <i>¿Te apetece que vayamos a tomar algo?</i> • ¿Qué te parece... + si...? <i>¿Qué os parece si vamos a ver la exposición de Picasso?</i> + inf.? <i>¿Qué os parece venir el viernes a casa a cenar?</i> <i>¿Qué te parece hablar con él y contarle el problema?</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te parece bien + inf.? <i>¿Os parece bien volver al restaurante de ayer?</i> + que + pres. subj.? <i>¿Os parece bien que cambiemos de sitio?</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y si + pres. indic.? <i>¿Y si vamos este año a la playa?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Yo + condic. <i>Yo iría al restaurante coreano.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Podrías / Podríamos + inf. <i>Podríamos ir a la montaña este fin de semana.</i> <i>Podrías pensarlo un poco más. Es una decisión difícil.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Deberías + inf. <i>Deberíamos volver a hablar con él y preguntárselo.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Tienes que + inf. <i>Esteban y tú tenéis que venir a cenar para conocer la casa.</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¡Vamos a...! <i>¡Vamos a la piscina!</i> <i>¡Vamos a decirle que sí puede ir!</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedo hacerte una sugerencia? • ¿Te parece (una buena idea) que...? <i>¿Te parece que esperemos a que vuelva Álvaro de vacaciones para tomar una decisión?</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿No te apetecerá / apetecería / querrás / querrías...? <i>¿No querrás venir con nosotros, verdad?</i> <i>¿No querrías hacerlo con él para ver si vais más rápido y podéis acabar antes?</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y si + imperf. subj.? <i>¿Y si fuéramos este año a la playa?</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ves...? <i>¿Cómo veríais que celebráramos el cumpleaños de mamá en mi casa?</i> <i>¿Cómo ves lo de volver una semana antes?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Enunciado afirmativo + ¿Cómo lo ves? <i>También podemos ir a mi casa. ¿Cómo lo ves?</i> <i>Puedes intentarlo un par de meses más y después decidir qué es lo que quieres. ¿Cómo lo ves?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Te propongo... <i>Te propongo una cena en mi casa el lunes por la noche.</i> <i>Os propongo que hagáis una parte cada uno.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Habría que + inf. <i>Habría que llamarla y decírselo.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Si te parece bien, puedes / podrías... <i>Si te parece bien, también puedes convertir esta habitación en tu cuarto y dejar la otra como despacho.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Estaría bien que... <i>Estaría bien que saliéramos algún día con Raúl.</i> <i>Llevamos meses sin verlo.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Podría estar bien que... • No estaría mal que... |

| B1 | B2 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Imperativo <p><i>Prueba esto.</i></p> <p><i>Llámallo.</i></p> | <p><i>No estaría nada mal que fuéramos a verla alguna vez.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una / Otra posibilidad es / sería... <p><i>Una posibilidad es que vayamos hoy a ver a tus padres y mañana a los míos.</i></p> <p><i>Otra posibilidad sería que lo dejaras un tiempo con él. A lo mejor eso te aclara las cosas.</i></p> |

4.18. Aconsejar

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Debes / Deberías + inf. <p><i>Deberías dormir un poco más.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y si + pres. indic.? <p><i>¿Y si le cuentas todo lo que ha pasado?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo mejor es... <p><i>Lo mejor es un vaso de leche caliente.</i></p> <p><i>Lo mejor sería escribirle una carta.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo que tú / Yo en tu lugar + condic. <p><i>Yo que tú, consultaría con un especialista.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Te aconsejo / recomiendo... <p><i>Te aconsejo ir a la policía.</i></p> <p><i>Te recomiendo que llames a tu jefe.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intenta... <p><i>Intenta hacer un poco de deporte.</i></p> <p><i>Intenta que hable tu madre con él.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es necesario / importante / conveniente que + pres. subj. <p><i>Es importante que bebas mucha agua todos los días.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Si yo fuera tú... <p><i>Si yo fuera tú, buscaría un intercambio con un hablante nativo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo mejor sería que + subj. <p><i>Lo mejor sería que fueras al médico.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Te aconsejaría / recomendaría... <p><i>Te recomendaría que te alejaras de esa gente, de verdad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sería mejor / necesario / importante... <p><i>Sería mejor que te fijaras un poco más.</i></p> <p><i>Sería necesario cogerlo por el otro lado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y si + imperf. subj.? <p><i>¿Y si le contaras todo lo que te pasó?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Va muy bien... <p><i>Para eso, las aspirinas van muy bien.</i></p> <p><i>Va muy bien meterlo en agua fría durante unos minutos.</i></p> |
|--|---|

Fuente: Elaboración propia.

Nota: CVC (2006)

ANEXO 4. SESIÓN 1: ARREPENTIMIENTO DE CORAZÓN

→ **Ejercicio 1.** Después de ver el video, completa los espacios en blanco del siguiente fragmento de la conversación entre Betty y Don Armando.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=PqwVliSZAh0>

Transcripción de la escena “Armando le pide disculpas a Betty por el espectáculo que dio” de Yo soy Betty, la fea.

Transcripción: elaboración propia

Don Armando: Beatriz, no, no sabía que... que ya había llegado.

Betty: son las nueve, doctor. Yo siempre (1) **llego temprano.**

Don Armando: lo siento mucho, lo siento muchísimo, Beatriz, perdóneme por lo que pasó anoche.

Betty: no se preocupe, doctor.

Don Armando: no, no. Me me preocupo, me preocupo porque yo... sé que, que (2) **me salí de mis casillas** como jamás me había salido. Pero es que no sé qué me pasó, Beatriz.

Betty: eso que le pasó fue por el odio y la desconfianza que le tiene a Nicolás, pero no se preocupe, doctor, yo hablé con él y con mi papá para que le entreguemos un (3) **balance detallado**, (4) **peso a peso** de Terramoda.

Don Armando: no, no, Beatriz, eso no es necesario. Yo no les pido eso, de verdad.

Betty: eso no fue lo que dijo anoche.

Don Armando: No, no, pero lo que pasó anoche es muy diferente, Beatriz. Lo que pasó anoche fue una cuestión de, fue una cuestión de... de celos, yo sentí celos anoche.

Betty: En todo caso, queremos entregarle ese balance.

Don Armando: Bea, Beatriz, yo lo único que quiero es que usted me entienda, que crea en lo que estoy sintiendo, que por favor, me perdone, que me disculpe, por favor.

Betty: ya le dije que no se preocupe, doctor. Por lo único que debería preocuparse es por la versión que va a dar acá porque ya (5) **el chisme anda de boca en boca** por los corredores [...]

Luego, explica qué crees que significan las expresiones del espacio 2, 4 y 5.

→ **Ejercicio 2.** Escribe un correo en el cual te disculpes con una pareja hipotética por un malentendido o discusión que tuvieron en su relación de pareja. Luego, comparte en voz alta tu correo con el resto del grupo.

ANEXO 5. SESIÓN 2: LO QUE PASA ES QUE YO PENSÉ...

→ **Ejercicio 1.** Lee las siguientes expresiones coloquiales, si ya las conoces o crees conocerlas, comparte lo que conozcas de ellas. Luego relaciónalas con las imágenes que correspondan. Posteriormente, verás de nuevo el video del ejercicio anterior, esta vez con el audio para que identifiques cada una de estas expresiones y todas las relacionadas con disculparse.

Video: <https://youtu.be/V8tMw1DSKAY>

1. Gastándose la plata.
2. Comenzó a llamar como una loca.
3. Yo le estoy jugando limpio.
4. Por eso me vine corriendo como una loca.
5. Ellos son sobados.

A. (4)



B. (5)

Referido a personas, que actúan de manera extraña.

C. (2)



D. (3)



E. (1)



Fuente: Freepik

→ **Ejercicio 2.** En parejas, reúnete con un compañero para escribir una historia de un contexto laboral: en una empresa, oficina, consultorio, etc. en donde se evidencie una situación incómoda en la que los involucrados ofrezcan y acepten o rechacen disculpas. Es necesario incluir al menos 3 expresiones vistas en el video trabajado.

ANEXO 6. SESIÓN 3: RECONOCIENDO LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS

→ **Ejercicio 1.** Describe cada una de las siguientes imágenes. ¿qué está sucediendo en estas situaciones? (Solo se les muestran las imágenes bien sea en formato digital o análogo).

- Una persona fumando en un restaurante.



Fuente: Freepik

- Una persona parqueando en un sitio destinado para discapacitados.



Fuente: Motorpasión

- Una persona que sin querer derrame algún alimento o bebida encima a otro.



Fuente: Vinetur

- Alguien haciendo ruido en una biblioteca.



Fuente: Freepik

- Alguien que llega tarde a una cita.



Fuente: El Correo, <https://goo.su/7mMyFB>

→ **Ejercicio 2.** Con base en una de las 5 imágenes anteriores, con un compañero, crea un diálogo de una situación que amerite disculparse por cometer alguna de estas faltas. Compártelo con el resto del grupo.

→ **Ejercicio 3.** Lee el siguiente artículo de título *¿Esperaría media hora a un amigo para comer?* y responde las preguntas que aparecen a continuación:

Fuente: El Correo, <https://goo.su/7mMyFB>

q **EL CORREO** [Suscríbete](#) [Iniciar sesión](#) ☰

 **Yolanda Veiga** [+ Seguir](#)
Viernes, 26 de febrero 2021, 18:58 | Actualizado 20:09h.

5 comentarios [Guardar](#) [Compartir](#)

Habéis quedado para comer, a las 14.30 en la puerta del restaurante; van a dar menos veinte... 'pi, pi', un mensaje de whatsapp: **«Estoy ya en el metro, llego en diez minutos. Si quieres, vete cogiendo mesa»**. Algo así le ha pasado alguna vez hasta al más puntual. Lo de llegar tarde, no digamos ya lo de esperar a los tardones... Y los hay de manual: «Tengo una amiga que siempre, por sistema, llega tarde, así que un día le hice esperar a propósito. Cruzé la acera y la observé sin que me viese. Quería comprobar cómo reaccionaba al no verme ya allí. Llegó y dejé que pasaran diez minutos, mientras ella miraba distraída unos escaparates. Entonces aparecí corriendo: 'Lo siento, me he retrasado'. ¿Estaría molesta por mi tardanza, que es lo que me pasa a mí cuando me tiene esperando media hora? 'Tranquila mujer! No pasa nada'. No le dio la menor importancia y me dí cuenta de que mi amiga no llegaba tarde por fastidiarme». **Diferencia Elisa Sánchez, psicóloga que imparte cursos de gestión del tiempo, entre personas que viven el tiempo (su amiga) y personas que lo miden (ella).** «Las primeras llegan tarde a todas partes y

¿Esperaría media hora a un amigo para comer?

Autor: Yolanda Vega

Tardones hay en todas partes, ¡los hay incluso británicos! Y tiene que ver con la genética, con la profesión y con eso de si «mides o vives» el tiempo.

Habéis quedado para comer, a las 14.30 en la puerta del restaurante; van a dar menos veinte... 'pi, pi', un mensaje de whatsapp: «Estoy ya en el metro, llego en diez minutos. Si quieres, vete cogiendo mesa». Algo así le ha pasado alguna vez hasta al más puntual. Lo de llegar tarde, no digamos ya lo de esperar a los tardones... Y los hay de manual: «Tengo una amiga que siempre, por sistema, llega tarde, así que un día le hice esperar a propósito. Crucé la acera y la observé sin que me viese. Quería comprobar cómo reaccionaba al no verme ya allí. Llegó y dejé que pasaran diez minutos, mientras ella miraba distraída unos escaparates. Entonces aparecí corriendo: 'Lo siento, me he retrasado'. ¿Estaría molesta por mi tardanza, que es lo que me pasa a mí cuando me tiene esperando media hora? '¡Tranquila mujer! No pasa nada'. No le dio la menor importancia y me dí cuenta de que mi amiga no llegaba tarde por fastidiarme». **Diferencia Elisa Sánchez, psicóloga que imparte cursos de gestión del tiempo, entre personas que viven el tiempo (su amiga) y personas que lo miden (ella).** **«Las primeras llegan tarde a todas partes y se pierden cosas, pero, a la vez, disfrutan del tiempo».**

Ser de uno u otro grupo tiene que ver con la genética, con la cultura... y hasta con la profesión. «Tenía que dar un curso de coaching a pilotos de avión y uno de los asistentes llegó dos minutos tarde. El hombre se empezó a disculpar y yo no entendía ese agobio por dos minutos. Pero es que en el sector aeronáutico los costes de un retraso, aunque sea de dos minutos, pueden suponer mucho dinero y tener repercusiones que afecten a mucha gente. **En la aviación el tiempo es oro y esas personas actúan así también en su vida diaria. Te dicen: 'Paso a recogerte a las tres y veinticinco'**. Y no es a y media, es a y veinticinco exactamente. En otros sectores, relacionados con la creatividad sobre todo, no se mide el tiempo igual. ¿O acaso hay algún concierto que empiece a la hora?».

¿Quiénes son lo más impuntuales?

Al margen de que las consecuencias de que un concierto se retrase media hora nada tienen que ver con un vuelo que se demore siquiera cinco minutos, la puntualidad (o la falta de ella) tiene mucho que ver con la personalidad de cada uno, sea piloto o vocalista de un grupo de rock. **«Hay una parte genética. La cordialidad, la empatía, el tesón, la perseverancia, la precisión, la minuciosidad... Las personas que más puntúan en estos rasgos suelen ser también personas puntuales»**, explica Enrique García Huete, psicólogo clínico y director de Quality Psicólogos. Y como muchas cuestiones genéticas, el 'ambiente', las influencias externas, puede variar esa predisposición natural, en un sentido o en el contrario. «Aunque todos los niños llegan puntuales al colegio habrá algunos a los que sus padres les dicen siempre: 'Venga, vamos, que llegamos tarde. Apresúrate, que no quiero hacer esperar a tus amigos'. Y otros que, sin embargo, cuando están en casa remolonean, no acaban de sentarse a la hora para cenar... y nadie les apremia».

– **¿El 'tardón' llega tarde siempre o se puede corregir?**

– Puedes ser un vago redomado pero seguro que estás a la hora en el médico o en un examen. ¿Por qué? Porque si no lo estás sabes que vas a tener un perjuicio. No vas a poder presentarte a ese examen para el que te has preparado o se te va a pasar la cita del médico. **El ser humano se mueve para obtener beneficios o para evitarse problemas o malos ratos. La cita con el doctor es importante, por eso estás a la hora. Pero el amigo, 'bah, que espere, que no es para tanto'**. Entonces, ¿qué ocurre? Pues una de estas dos cosas: o el amigo se cansa de esperarte todos los días y acaba no contando contigo para comer, lo que hará cierta mella en tu automatismo de llegar siempre tarde; o termina aceptando que llegues tarde y, al no haber consecuencias negativas, seguirás demorándote.

– **¿Qué "beneficio" encuentra el puntual al llegar a su hora?**

– No generar molestia al otro también supone un beneficio para muchas personas. Es como el que está en un atasco y avisa por teléfono de que llegará diez minutos tarde a la reunión de trabajo. Esa persona se pone en

el lugar del que está esperando. Mientras que otros, en ese mismo atasco, ni mandan un mensaje para advertir de la tardanza.

No hacerte sentir vergüenza

La impuntualidad en el trabajo, además de estar «muy mal vista», advierte Elisa Sánchez, «es una de las principales fuentes de conflictos laborales. Sobre todo porque muchas veces que tu compañero llegue veinte minutos tarde implica que tú tengas que hacer su trabajo. **Además, siempre suele poner excusas: que si el coche, que si los niños, que si la suegra... Eso quema mucho.**

La puntualidad, en el trabajo o fuera de él, se va «flexibilizando de norte a sur», advierte Enrique García Huete. **Y remite a la cacareada puntualidad británica. «Allí es un valor. Aunque haya británicos tardones, la cultura marca», sostiene.** Confirma Rubén, biólogo vasco emigrado hace casi veinte años a Londres. «Hace años estuve de gerente en un café en la City y abríamos a las siete de la mañana. El primer cliente era todos los días el mismo tipo y entraba en cuanto abríamos la puerta. No sólo eso, si abríamos, aunque fuese dos minutos tarde se le notaba visiblemente molesto por la falta de puntualidad. Eso sí, nunca nos dijo nada».

– ¿Ni un reproche?

– No porque chocarían dos aspectos muy importantes de la 'psicología' británica. Por un lado, le dan mucha relevancia a la puntualidad, pero, por otro, nunca te van a reprochar la impuntualidad para no hacerte sentir vergüenza por llegar tarde. Para el británico medio, no utilizar malas maneras es, probablemente, más importante todavía que ser puntual. Otra cosa es que por dentro estén pensando: 'Estos españoles siempre llegan tarde'. Y a veces, tienen razón.

Vamos más al norte, a Suecia. Porque cuanto más al norte, más puntuales ¿no? Daniel Palomo, ingeniero bilbaíno y residente en Estocolmo desde hace tres años dice que sí, que allí son «super extra puntuales». **«A la oficina todos llegan cinco minutos antes y si vas a demorarte, aunque sean dos minutos, llamas para avisar. Y ahora que todo va por Skype es exagerado.** Hoy he tenido una reunión a la que me he conectado cuatro minutos antes. Un minuto antes lo ha hecho la organizadora. Un tercero ha llegado dos minutos después y la organizadora ya estaba diciendo que le parecía raro. El otro, por supuesto, ha pedido perdón. Con amigos es menos extremo, pero también está mal visto llegar tarde a una cita, les parece una falta de respeto. Pero como son tan políticamente correctos, aunque les moleste no te lo dirán». Daniel, que antes de mudarse a Suecia vivió unos años en Reino Unido, asegura que, en esto de la puntualidad, «los suecos lo son todavía más que los británicos».

Y los españoles, ¿por qué puesto del ranking andamos? Cristóbal Torres, catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, sostiene que la impuntualidad que tenemos atribuida «es un estereotipo, igual que cuando decían que en España no se iba a poder dejar de fumar en los bares».

– Entonces, ¿no somos tan impuntuales como nos pintan?

– No. Aunque hay tardones, como en todas partes.

Preguntas:

1. ¿Estarías dispuesto a esperar a un amigo que llegue 30 minutos tarde a una cita? Argumenta tu respuesta.
2. ¿Qué factores se mencionan como influyentes en la puntualidad de una persona?
3. Según Enrique García Huete, ¿qué rasgos de personalidad suelen estar relacionados con la puntualidad?
4. ¿Qué consecuencias se mencionan sobre la impuntualidad en el ámbito laboral?
5. ¿Cuál es la percepción sobre la impuntualidad en diferentes culturas según el texto?

Respuestas del Ejercicio 3

1. Respuesta libre.
2. La puntualidad puede estar influenciada por factores genéticos, culturales y ambientales, así como por la educación recibida durante la infancia.
3. Rasgos de personalidad como la cordialidad, empatía, tesón, perseverancia, precisión y minuciosidad están asociados con las personas puntuales.
4. La impuntualidad en el trabajo puede generar conflictos laborales, ya que puede implicar que otros compañeros deban asumir responsabilidades adicionales debido a la tardanza de un colega.
5. La puntualidad es valorada de manera diferente según la cultura; por ejemplo, en Gran Bretaña se considera un valor importante, mientras que, en otros países, como España, se tiene una percepción más flexible sobre la puntualidad.

→ **Ejercicio 4.** Escucharás dos veces la canción Perdóname del artista puertorriqueño Gilberto Santa Rosa, luego, en parejas crea una versión de posibles respuestas que podría dar la persona a quien le dedican esta canción. Bien sea aceptando o rechazando las disculpas.

Canción: <https://www.youtube.com/watch?v=IY5N15nBnKg>

ANEXO 7. SESIÓN 4: OK, PERDÓN, FUE SIN QUERER

→ **Ejercicio 1.** Escucha con atención la canción *Ok, perdón* del artista argentino Andrés Calamaro, comparte qué comprendes y si crees que las disculpas de la canción son genuinas o tienen cierto matiz de ironía, ¿qué indicios te permiten llegar a tus conclusiones? Luego, escúchala de nuevo y completa los espacios en blanco.

Canción: <https://youtu.be/R0ty5GEtrlc>

Ok, perdón- Andrés Calamaro



Yo no quise (1) lastimarte
solamente te dije que no,
no estarás acostumbrada a sentirte rechazada,
ok, perdón, fue sin querer.

Yo no quise caminarte,
y llego el momento de correr,
hay que salvar el (2) alma,
pero con calma vas a poder,

¿Dónde lloran las (3) gaviotas?
vamos juntos a llorar,
no te preocupes no se te nota,
que no sabes (4) encajar.

Supongo que (5) dolió, un poco,
si fue la primera vez,
pero hay que ser fuerte,
contra la corriente también.

¿Cuántas veces me (6) dijeron que no?
a mí y (7) sobreviví,
dame la mano y vení,
que te enseñó a perder.

¿¿¿Por qué...??? ¿¿¿por qué...???
te (8) pusiste así,
la próxima vez te digo que sí,
igual somos amigos,
porque para enemigos,
hay un montón de gente,
corriente...

Fuente: <https://www.letras.com/andres-calamaro/431404/>

Imagen: Vecteezy

→ **Ejercicio 2.** Mira el siguiente video que recoge algunas de las frases insignias de personajes del famoso Roberto Gómez Bolaños. Luego, en grupo analizarán y discutirán sobre la expresión “fue sin querer queriendo”. Después, en grupo, leerán el siguiente artículo que desde la psicología estudia dicha expresión.

Video: https://youtu.be/G_fDG_EWUrl

"Fue Sin Querer Queriendo"

Autor: Lic. Mariano Obligado

Psicólogo



Una suegra llama a su nuera por el nombre equivocado; el de la novia anterior. Un paciente llega quince minutos tarde, echándole la culpa al tránsito o porque salió sin llaves. Un hombre deja su celular con un mensaje abierto que su mujer no podía ver. Un tropiezo mancha el vestido más envidiable de la dama más linda. Por último, un Chavo, golpea accidentalmente con una escoba a un malhumorado y obeso cobrador de rentas.

Freud no podría haberlo formulado mejor; “*Fue sin querer queriendo*”. Detrás de la simpleza de esta frase hay una profundidad que da cuenta del funcionamiento de esto que llamamos “ser humano”. No sólo evidencia la lucha interna entre los deseos inconscientes y los mandatos del superyó. También nos habla de un “hacerse cargo”, o más bien, de una implicación subjetiva.

Un pequeño punto gris, en que la persona sabe y no sabe; *un saber no sabido*. Hasta el mismo Lacan admite que esta implicación subjetiva es indispensable para que pueda comenzar un análisis. El paciente debe, tarde o temprano, darse cuenta, de que hay algo de él, que él mismo ignora. Debe, como diría el Chavo, saber que *aún sin quererlo, quiere*.

“¿Cuál es tu parte en lo que te quejas?”, increpa el viejo Sigmund a una joven Dora, que termina por admitirse cómplice, en un drama en que parecía víctima. En pocas palabras, le podría haber dicho ¿cuál es tu “queriendo”, de tu “Fue sin querer”? *Psicopatología de la Vida Cotidiana*, de Sigmund Freud tiene ejemplos de sobra que pueden dar cuenta del valor de esta frase. Los ejemplos se multiplican, si abrimos los ojos y miramos atentamente a nuestro alrededor.

El psicoanálisis está inmerso en nuestras vidas; está en la riqueza de los personajes de ficción más complejos, en el cine, en el teatro, y hasta por momentos se disfraza de psicología de barrio para hacer chismorrear a un par de viejitas en una esquina. Está también, en el Chavo del 8, y como Roberto Gómez Bolaños no podía ser menos, lo homenajeamos con su frase más freudiana.

Fuente: <https://goo.su/cB6kh>

→ **Ejercicio 3.** Mira atentamente el siguiente video y toma nota de los verbos en pretérito indefinido que escuches.

Video: <https://youtu.be/HkjlurENt54>

Transcripción de la escena “Don Armando está celoso” de Yo soy Betty, la fea.

Transcripción: elaboración propia

Don Armando: Buenos... buenos días Betty, ¿será que podemos hablar?

Betty: Claro que sí, doctor. ¿Qué se le ofrece?

Don Armando: Saber qué **pasó** anoche.

Betty: Ah, pues, **salimos** de ahí con Nicolás, **fuimos** a comer y después me **llevó** a la casa.

Don Armando: Que bien, qué bueno... qué bueno. Oiga, Betty y usted de casualidad no... ¿es que cómo le digo? Ayer usted tenía un compromiso conmigo ¿sí... no le **importó** pasar por encima de eso y hacer otro compromiso con Nicolás Mora?

Betty: ¡Ay sí qué pena, doctor! ¡yo no sé cómo me pude comprometer con usted sabiendo que tenía esa comida con Nicolás! Yo no sé qué me **pasó**, doctor. Ja, ja. Debe ser el amor. El amor que me hace olvidar esas cosas, ja, ja.

Don Armando: ¿el amor, el amor que la hace olvidar que tiene una cita conmigo? Yo no entiendo eso, Betty.

Betty: Yo tampoco, doctor, ¡ay de verdad qué pena, discúlpeme, no va a volver a pasar!

Don Armando: No va a volver a pasar... Anoche era nuestra noche, la nuestra ¿sí? Nuestra noche. Yo había planeado esa noche para los dos y Betty no sé si se ha dado cuenta, pero hoy llega Marcela.

Betty: Jum, va a tocar dejarlo para la otra semana.

Don Armando: ¿Para la otra semana? ¿cómo así?

Betty: Pues sí, doctor, usted mismo me **dijo** que solo disponía de un día a la semana, y como la de anoche ya se nos **fue**, y llega doña Marcela, será dejarlo para la otra semana.

Don Armando: ¿Dejarlo para la otra semana, Beatriz?

→ **Ejercicio 4.** En el siguiente video interactivo, completa las oraciones escribiendo las acciones a medida que las escuches. Las últimas preguntas son acerca de expresiones para ofrecer o dar disculpas, escoge en tal caso, la respuesta correcta.

Video: <https://goo.su/4dfp52a>

ANEXO 8. SESIÓN 5: ¡QUÉ PENA ME DA!

→ **Ejercicio 1.** Relaciona las siguientes palabras con la definición e imagen correspondiente:

| | | | |
|---------------------------------|--|-----------|---|
| <p>1. Cédula de ciudadanía</p> | <p>A. Cada uno de los pasos y diligencias que hay que recorrer en un asunto hasta su conclusión. Sinónimos: gestión, diligencia, tramitación, procedimiento, expediente, formalidad, papeleo, despacho.</p> | <p>a.</p> |  |
| <p>2. Trámite</p> | <p>B. Oficina de un notario quien es un funcionario público facultado para dar fe de los contratos, testamentos y otros actos extrajudiciales, conforme a las leyes.</p> | <p>b.</p> |  |
| <p>3. Notaría</p> | <p>C. Es expedida por la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, cuya única finalidad es la identificación de los extranjeros en territorio colombiano. Deberán solicitarla las personas mayor edad y menores a partir de los 7 años de edad en posesión de una visa en calidad de titular principal o titular beneficiario con una vigencia superior a tres (3) meses.</p> | <p>c.</p> |  |
| <p>4. Cédula de extranjería</p> | <p>D. Es el documento de identificación de los ciudadanos colombianos mayores de 18 años. Su solicitud por primera vez no tiene costo, es gratuito.</p> | <p>d.</p> |  |
| <p>5. Cuenta de banco</p> | <p>E. Depósito de dinero en una entidad financiera.</p> | <p>e.</p> |  |

Propuesta didáctica para evitar errores pragmáticos en disculpas y en sugerencias en estudiantes de ELE de nivel B2.

Fuentes:

Definición de cédula de ciudadanía. Fuente: Cancillería, <https://goo.su/59EL1Q>

Definición de cédula de extranjería. Fuente: Cancillería, <https://goo.su/noaJCP>

Definición de notario: <https://dle.rae.es/notario>

Definición de trámite: <https://dle.rae.es/tr%C3%A1mite?m=form>

Definición de cuenta de banco: <https://dle.rae.es/cuenta?m=form>

Foto cédula de ciudadanía. Fuente: Consejo Profesional de Administración de empresas, <https://goo.su/UQTihh>

Foto cédula de extranjería: Fuente: Colombia Ágil, <https://goo.su/AC4nYXt>

Foto notaría: La Patria, <https://goo.su/gxmsrz>

Imagen de trámite: Freepik

Imagen de cuenta de banco: Freepik

Respuestas del Ejercicio 1

1-D-c

2-A-e

3-B-a

4-C-b

5-E-d

→ **Ejercicio 2.** Lee con un compañero el artículo de la BBC: *“Qué pena con usted”*: la expresión en Colombia que confunde a los extranjeros (y qué dice sobre los colombianos). Discutan acerca de lo que entienden y contesta si ya antes habías escuchado esa expresión y de ser así, ¿qué opinabas de ella?

Enlace artículo: <https://www.bbc.com/mundo/articles/c98r0pq2x58o>

“Qué pena con usted”: la expresión en Colombia que confunde a los extranjeros (y qué dice sobre los colombianos)

Principales noticias

Por qué Rusia y Noruega frenaron sus ambiciones en el Ártico pese a la riqueza de recursos en la zona y las nuevas vías marítimas
6 horas

“Parece un infierno”: un incendio que avanza sin control en el oeste de Los Angeles destruye numerosas viviendas y obliga a evacuar a miles de personas
8 horas

Por qué el rey de Dinamarca cambió el escudo de armas del país en medio de la polémica por la insistencia de Trump de comprar Groenlandia
7 enero 2025

No te lo pierdas

José Carlos Cueto
Corresponsal de BBC News Mundo en Colombia
[@josecarloscueto](#)

Luego, señala todos los adjetivos que encuentres en el artículo, y para finalizar, contesta las siguientes preguntas de opción múltiple:

1. ¿Qué significa la expresión "qué pena con usted" en Colombia?

- A) Una disculpa por un error.
- B) Una forma de expresar vergüenza.**
- C) Un saludo informal.
- D) Una forma de pedir ayuda.

2. Según las lingüistas citadas, ¿cuál es una de las funciones del uso de "qué pena con usted"?

- A) Aumentar la tensión en una conversación.
- B) Comunicar desinterés.
- C) Rebajar tensión o llamar la atención.**
- D) Ofrecer información técnica.

3. ¿Qué influencia cultural se menciona como un posible origen de la cortesía en el habla colombiana?

- A) La influencia de la Iglesia católica.**
- B) La influencia del inglés.
- C) La influencia indígena.
- D) La influencia africana.

4. ¿Qué tipo de situaciones suelen preceder a la expresión "qué pena con usted"?

- A) Situaciones alegres y festivas.
- B) Situaciones burocráticas o negativas.**
- C) Conversaciones informales entre amigos.
- D) Negociaciones comerciales exitosas.

5. ¿Cómo se percibe generalmente la expresión "qué pena con usted" entre los extranjeros?

- A) Como una falta de respeto.
- B) Como una forma de insulto indirecto.
- C) Como un saludo común en Colombia.
- D) Como una expresión confusa que puede ser tierna o molesta.**

ANEXO 9. SESIÓN 6: SI ESTUVIERAS EN MIS ZAPATOS, ¿QUÉ HARÍAS?

→ **Ejercicio 1.** Intercambien de forma oral con un compañero, consejos para sobrellevar las siguientes situaciones:

- Vencer el miedo a hablar en público.
- Participar en un debate.
- Pedir un aumento de salario a tu jefe.
- Mejorar tu nivel de español.

→ **Ejercicio 2.** Toma nota de algunas de las múltiples estructuras que se usan en español para elaborar sugerencias o, en otros términos, dar consejos.

Formas para dar consejos

Uso de imperativo:

- Mira al público a los ojos.
- Usa tus manos para reforzar lo que dices.

Deber + infinitivo:

- Deberías hacer más contacto visual.
- Deberías hablar un poco más alto.

Tener que + infinitivo:

- Tienes que verificar que todos te pueden escuchar bien.

Verbos recomendar, aconsejar, sugerir:

- Te recomiendo que respires conscientemente.
- Te aconsejo que prepares tu discurso con antelación.
- Te sugiero que tengas una buena postura que transmita seguridad.

Forma: lo mejor es que + presente de subjuntivo o infinitivo:

- Lo mejor es que veas videos o escuches podcasts en español.
- Lo mejor es escuchar videos en español.

Preguntas encabezadas con: ¿por qué no...? / ¿y si...? + presente del indicativo:

- ¿Por qué no ves películas con audio y subtítulos en español?
- ¿Y si vas/asistes a clubes de conversación para mejorar tu fluidez verbal?

Uso del condicional con expresiones como: si fuera tú, yo que tú, yo de ti, yo en tu lugar, yo en tus zapatos.

- *Si (yo) fuera tú/yo que tú/yo de ti/yo en tu lugar/yo en tus zapatos* estudiaría más para el examen.

Fuente: Elaboración propia.

→ **Ejercicio 3.** Lee de forma individual el artículo: *Cinco consejos para participar correctamente en un debate.*

Enlace artículo: <https://goo.su/OEQCC>

Cinco consejos para participar correctamente en un debate



¿Se acerca la hora del debate y no sabes cómo prepararte? ¿Basas tus argumentos en lo que encuentres en internet? Aquí te damos cinco tips para que no solo ganes, sino para que también aprendas de esta confrontación de ideas.

Llegó el momento de ponerte de pie en frente de tu clase y exponer tus ideas con respecto de un tema que crea controversia. Pero no estás solo. Cerca, tendrás a un compañero que opinará diferente de ti y buscará imponer su punto de vista. Los debates son situaciones muy intensas que, incluso, se pueden salir de nuestras manos.

Ante esta confrontación, es importante estar bien preparados. Para Álvaro Gastañadui, alumno de la carrera de Derecho y coach del Club de Debate, este tipo de actividades fomenta tu libre pensamiento.



Luego, comparte tus opiniones frente a estos consejos.

→ **Ejercicio 4.** Toma nota sobre los siguientes dichos o refranes y sus significados:

- Del dicho al hecho hay mucho trecho.
- El que escucha consejos llega a viejo.
- Ponerse en los zapatos del otro.
- Decirlo es más fácil que hacerlo.
- Estar como una cabra loca.

Escucha (o ve) el siguiente fragmento del Podcast *Dos cabras locas* (minuto 4:34 a 7:23) ¿qué dichos usan allí y cuál es tu opinión frente al consejo: “Que no te quite el sueño lo que no puedes cambiar”?

Video: https://youtu.be/CItPYxKf_jg

ANEXO 10. SESIÓN 7: ¿QUÉ SUGIERES PARA QUE ME RINDA EL TIEMPO?

→ **Ejercicio 1.** Antes de leer discute qué hábitos crees que pueden estar robándote el tiempo, luego, lee en grupos de tres el siguiente artículo: *8 razones por las que una mala gestión del tiempo te está perjudicando*. Discute el artículo con tus compañeros y presta atención a las expresiones subrayadas.

Enlace artículo: <https://goo.su/XK4DlaH>

The screenshot shows the top part of a webpage. On the left is a search icon. In the center is the 'WORLD ECONOMIC FORUM' logo. On the right are two buttons: 'Únete a nosotros' and 'Iniciar sesión'. Below the navigation bar, the text 'EMPLEOS Y EL FUTURO DEL TRABAJO' is visible. The main title is '8 razones por las que una mala gestión del tiempo te está perjudicando' in large, bold black font. Below the title is the date '8 feb 2017'. A dark grey banner contains the text 'Con la colaboración de Forbes España.' and a globe icon.

8 razones por las que una mala gestión del tiempo te está perjudicando

8 feb 2017

Con la colaboración de Forbes España

¿Alguna vez tienes la impresión de que podrías ser más productivo simplemente si tuvieras más tiempo? Si tu respuesta es sí, ahora piensa en un simple detalle: ¿cuánto tiempo ganarías solamente si dejaras de pensar todas esas veces que necesitas más tiempo? En realidad, muchas más veces de las que creemos se trata de un simple problema de gestión del tiempo. Por suerte, ese mal tiene cura; y aunque es imposible hacer que el día tenga más horas, puedes mejorar tus habilidades para sacar el máximo partido al tiempo que tienes. Para empezar, deberías identificar qué hábitos podrían estar robándote el tiempo.

1. Estar atrapado en tu correo electrónico

El e-mail es un elemento esencial en el mundo de los negocios de hoy en día, y con la llegada de los smartphones, los mensajes que llegan a nuestra bandeja de entrada están a sólo un clic. Pero ser tan accesible también significa que sentimos más a menudo la necesidad de estar disponibles para lo que el trabajo requiera. A muchos de nosotros nos resulta casi imposible ignorar el sutil pero adorable timbre que anuncia la llegada de un e-mail. La notificación provoca un aumento de la dopamina, pero también de la hormona del estrés, el cortisol. Para evitar convertirte en un cóctel de hormonas, apaga todas las notificaciones, o asigna una franja horaria varias veces al día para comprobar y responder correos.

2. Indecisión

Si pasas mucho tiempo preguntándote qué hacer, habrás hecho descarrilar tu tren de trabajo. La indecisión consume mucha fuerza de voluntad y energía mental, haciendo que cualquier sesión de trabajo productiva llegue a un alto. Para evitar el desperdicio de tiempo, adopta la regla de los 2 minutos: si tardas más de 2 minutos en resolverla, archívala en la lista de "decidir". De esta manera, tendrás más tiempo para pensar en ello sin temer olvidarla.

3. Demasiadas cosas que hacer

Una de las maneras más populares de administrar tiempo es crear una lista de cosas que hacer. Pero cuidado: las listas pueden hacer más mal que bien: después de todo, es fácil llenar una lista con una buena cantidad de tareas, pero pronto verás que no puedes completarlas todas. Si tienes dos o tres prioridades, las completarás; pero si tienes de cuatro a diez cosas pendientes, solo conseguirás terminar una o dos. Asumir demasiadas obligaciones sólo conducirá a un rendimiento deficiente.

4. Estar ocupado por el bien de ella

La gente vive a una velocidad vertiginosa y no tiene la energía o la perspectiva para ver si hay una manera diferente de hacer las cosas. Eficiencia es conseguir completar un montón de tareas, mientras que la eficacia es realizar las tareas adecuadas con un nivel de calidad. Empieza a hacer un seguimiento de tu tiempo: esta información le mostrará cuántos minutos a lo largo del día se está escapando en actividades absurdas, y ayudará a detectar cualquier patrón problemático. Saber esto hace que sea más fácil asignar mejor su tiempo.

5. Distracciones constantes

¿Sabías que una persona tarda un promedio de 23 minutos para recuperar totalmente la concentración después de distraerse? Las distracciones son estresantes, costosas y aumentarán el tiempo necesario para cualquier tarea. Si el problema es tu constante acceso a los medios sociales, apaga tu conexión a datos o Wi-Fi durante un tiempo. Si son tus amigos y familia, hazles saber que no puedes ser interrumpido en ningún momento, o salir a trabajar donde otros no pueden molestarle. Si se trata del teléfono, intenta desactivar todas las notificaciones cuando necesite trabajar.

6. Exceso de perfeccionismo

¿Tienes normas de trabajo poco realistas? ¿Pasas demasiado tiempo revisando que todo esté perfectamente? Entrando en la vorágine del perfeccionismo arruinarás los niveles de productividad por los retrasos que conlleva estudiar cada uno de los detalles. Trata de concentrarte en terminar tus tareas, y no en ser perfecto.

7. Multitarea

Es un mal de nuestra era: estamos tan estimulados que tendemos a empezar una tarea para pasar a otra y finalmente no terminar ninguna de las dos. En última instancia comenzamos muchas cosas y acabamos pocas. Al hacer esto, la mayoría de tu energía se concentra precisamente en la transición entre tareas. Trata de llevar a cabo una sola tarea en lugar de varias: al centrarte en el acabado de una tarea, puedes hacerlo a un nivel mucho más alto.

8. Perderse en el desorden

¿Guardas archivos sin más en el escritorio por miedo a perderlo en las carpetas del ordenador? Si tu escritorio refleja tu desorden electrónico, impedirá que tengas la capacidad de hacer eficientemente cualquier trabajo. Según el Wall Street Journal, el trabajador promedio gasta hasta 6 semanas al año en buscar documentos que ya tiene en su ordenador. Si pasas demasiado tiempo trasteando por carpetas y archivos, debería seriamente plantearte la necesidad de hacer una buena limpieza.

Luego, completa con las palabras apropiadas (extraídas del artículo) cada una de las siguientes definiciones. Sigue la pista

1. **Cortisol**: Hormona producida y segregada por la corteza suprarrenal, con importantes funciones metabólicas y antiinflamatorias. (8 letras)
2. **Administrar**: Ordenar, disponer, organizar. (11 letras)
3. **Eficiencia**: Capacidad de lograr los resultados deseados con el mínimo posible de recursos. (10 letras)
4. **Distracciones**: Cosas que desvían la atención. (13 letras)
5. **Perfeccionismo**: Tendencia a mejorar indefinidamente un trabajo sin decidirse a considerarlo acabado. (14 letras)

Definiciones. Fuente: <https://dle.rae.es/>

→ **Ejercicio 2.** En los grupos formados anteriormente, piensen en cinco sugerencias para gestionar bien el tiempo empleando las formas de dar sugerencias, recomendaciones o aconsejar vistas desde la clase anterior. Luego, cada grupo expondrá su trabajo.