



(Des)cortesía en español

**Espacios teóricos y metodológicos
para su estudio**

**Franca Orletti
Laura Mariottini**
editoras



Descortesía en la interacción dialógica de aprendices hispanófonos de italiano L2

Pura Guil, *Grupo A.Ma.Dis, Universidad Complutense de Madrid*

Paloma Pernas, *Grupo A.Ma.Dis, Universidad Complutense de Madrid*

Margarita Borreguero, *Grupo A.Ma.Dis, Universidad Complutense de Madrid*

Resumen

Este trabajo se centra en el análisis de ciertos comportamientos interpretables como descorteses y anticorteses en un corpus audiovisual de conversaciones entre aprendices hispanohablantes de italiano L2. Aunque sus interacciones, tanto las simétricas como las asimétricas (con un docente nativo), se caracterizan por la actitud cooperativa que manifiestan los participantes con el objetivo de ayudarse mutuamente a superar sus dificultades lingüísticas (Guil et al., 2008), se pueden identificar una serie de comportamientos descorteses (aperturas y cierres conversacionales inadecuados, heterocorrecciones, formulación de preguntas inoportunas, imposición del tuteo en situaciones formales, etc.) que paradójicamente no son interpretados como tales por los interlocutores, lo que vendría a apoyar la hipótesis de que en un contexto de aprendizaje lingüístico cambian los criterios que permiten clasificar un movimiento conversacional como descortés. Esta observación puede encuadrarse en el marco teórico más amplio de la distinción establecida por Briz (2004) entre cortesía codificada y cortesía interpretada, siendo el contexto de aprendizaje un buen ejemplo de esta última. Pero, además, también hemos hallado otras actuaciones que podrían catalogarse como fenómenos de anticortesía (Zimmerman, 2003). Es el caso del uso de difemismos y la introducción de temas escabrosos, que aparecen únicamente en las interacciones simétricas, con los que se trata de reforzar los lazos sociales entre los aprendices, tanto en la situación ficticia en la que tiene lugar la interacción como en su situación real de compañeros de clase.

Palabras clave

Aprendizaje lingüístico, descortesía, cortesía interpretada, italiano L2

1 Introducción

Nuestra comunicación tiene como objeto analizar determinados comportamientos interpretables como descorteses en un corpus audiovisual de conversaciones de aprendices hispanófonos de italiano L2, elaborado dentro de un proyecto de investigación que estamos llevando a cabo en el Departamento de Filología Italiana de la Universidad Complutense de Madrid¹. Con esta investigación se pretende realizar contribuciones plausibles tanto en ámbito aplicativo (adquisición de lenguas extranjeras, didáctica del italiano L2) como en ámbito teórico (pragmático-discursivo).

El objetivo de dicho proyecto es estudiar los principales mecanismos de construcción interactiva del diálogo en la interlengua oral de aprendices hispanófonos de italiano L2, con particular atención a la identificación y uso de los marcadores discursivos. Con esta finalidad se ha formado un corpus audiovisual de conversaciones, con una duración aproximada de seis horas, mantenidas entre 12 estudiantes españoles de italiano L2 en contexto formal, inscritos en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Valencia y Segovia, y pertenecientes a tres niveles educativos diversos (inicial, intermedio y avanzado). Las interacciones, simétricas y asimétricas (con un docente de lengua materna italiana) son semiguías dado que a los informantes se les ha señalado simplemente el contexto ficticio en el que dichos intercambios debían desarrollarse (entrevista de trabajo, conversación entre amigos o coinquilinos) y la meta que debían alcanzar los interlocutores (tomar una decisión respecto a un posible cambio de casa, elegir un regalo para un amigo, obtener un puesto de trabajo como baby-sitter), pero no se les han dado otras indicaciones a propósito del contenido o del tono de la conversación².

Aunque las interacciones han sido grabadas audiovisualmente, todavía no hemos empezado a estudiar sistemáticamente los componentes prosódico y kinésico-proxémico. Por tanto, las eventuales indicaciones que hagamos en este sentido al analizar los datos serán, de momento, intuitivas y efectuadas a partir de simple base perceptiva (que, por otro lado, es la adoptada por el común interlocutor).

En un trabajo anterior (Guil et al., 2008), desde la perspectiva del análisis conversacional y la cortesía lingüística, hemos estudiado una parte de los marcadores discursivos presentes en el corpus, usados en relación con la distribución de los turnos. Veámos cómo nuestros informantes manifiestan su

¹ Se trata del proyecto de investigación I+D (HUM2007-66134) titulado "Marcadores discursivos y construcción interaccional del diálogo en italiano L2" y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español.

² Para una descripción detallada del corpus y problemática correspondiente, vid. Guil et al. 2008.

apoyo solidario, participan conjuntamente en la construcción interactiva del texto dialógico, tratan siempre de llegar a un acuerdo y salvaguardan las relaciones personales. Hacíamos notar allí que los aprendices se muestran extremadamente colaboradores precisamente porque su objetivo es el de ayudarse recíprocamente a superar sus dificultades lingüísticas en la realización de la tarea requerida, sin olvidar, además, que están siendo grabados bajo la atenta mirada del profesor, a quien, es de suponer, tratan de agradar. Esto no excluye del todo, a pesar del tono de cortesía generalizada que impera en nuestro corpus y aunque en ningún caso sea posible decir que se trata de situaciones conflictivas, la existencia de algunas –contadísimas– ocurrencias en que se despliegan estrategias corteses encaminadas a mitigar o reparar actuaciones interpretables como amenazadoras de las imágenes de los interlocutores.

Sin embargo, nuestro objetivo en esta comunicación es el de analizar ciertas actuaciones calificables de “descorteses” en la conversación ordinaria, según las convenciones sociales al uso, y que, a pesar de ello, no parecen ser interpretadas como tales a juzgar por las reacciones de los interagentes, según puede apreciarse en nuestro corpus de forma recurrente, por parte de informantes diversos pertenecientes a ambas sedes de estudio (Valencia y Segovia). En efecto, si bien no nos es posible afirmar que se trata de descortésias “involuntarias” (probablemente lo son), al menos parecen pasar desapercibidas para el emisor, puesto que no las repara (y hay que descartar una intención conflictiva por su parte, como antes señalábamos). En cuanto al interlocutor, aunque no es factible saber si las percibe como tales descortésias, lo que sí observamos es que las tolera o al menos no las tiene en cuenta en su contribución y actitud posteriores. Los rasgos distintivos básicos de estas actuaciones “descorteses” que analizaremos son, por tanto, la falta de reparación por parte del emisor y la falta de reacción autodefensiva por parte del interlocutor, tal y como sería esperable en una conversación común. Pero, como señalaremos a continuación, no puede olvidarse que estamos ante una particular situación de habla.

De acuerdo con la base teórica de la que partimos, asumimos como premisa el famoso lema de Wittgenstein “el significado es el uso”, según el cual un enunciado sólo es explicable en relación con las actividades o “juegos lingüísticos” en que es utilizado; lema que sirve a Levinson (1979) para observar que la función e interpretación de ciertas expresiones lingüísticas varía radicalmente según el evento de habla en que se usan –entendiendo por “evento de habla” una “actividad social reconocida culturalmente en la que la lengua desempeña un papel específico y a menudo bastante especializado (como dar clase, participar en un servicio religioso, etc.)” (Levinson 1989: 267); resulta, por tanto, decisivo el marco de expectativas que es evocado acerca de la

índole del evento al que contribuye el enunciado (Levinson 1989: 267-269). En esta idea de que la comprensión de las unidades lingüísticas implica el conocimiento de la naturaleza del evento en que se utilizan fundamenta De Fina (1997) su análisis del uso del marcador discursivo *bien* en clases de español lengua extranjera, con el fin de mostrar que este evento de habla restringe su ocurrencia y significado.

En esta misma línea cabría interpretar, a nuestro juicio, la distinción de Briz (2004) entre cortesía *codificada* y cortesía *interpretada*: no todo aquello que está codificado como cortés o descortés se interpreta de ese modo en una situación de habla determinada. Asumimos, pues, en nuestro análisis la dependencia contextual a que está sometida la interpretación de actividades calificables de descorteses en el corpus, teniendo siempre presente que está integrado por una serie de eventos de habla consistentes en la “simulación” de interacciones por parte de aprendices de italiano L2, en el ámbito institucional del aula de lengua.

Metodológicamente, desde un enfoque pragmático de análisis de la conversación, y puesto que resulta determinante la reacción del interlocutor, la perspectiva de estudio que adoptamos, focalizada en la maquinaria conversacional, no puede ser otra que una basada en la concatenación secuencial de las intervenciones. En cuanto a las variables en juego, serán tenidos en cuenta los parámetros de ‘nivel educativo’ (inicial, intermedio y superior) y de ‘tipo de interacción’ (simétrica y asimétrica).

2 Fenómenos de descortesía en el contexto de aprendizaje

2.1 Aperturas y cierres de las interacciones

En los rituales de acceso, precisamente las fases más rutinarias y estereotipadas, hemos encontrado ocurrencias que no serían tolerables en una conversación común, en la que, sabemos, se manejan con gran cuidado por tratarse de sectores muy delicados de la interacción, que pueden afectar a las identidades sociales y a la relación entre los interagentes. En cambio, tal vez justo por estar gestionadas habitualmente mediante fórmulas prefabricadas, dan a nuestros informantes una mayor sensación de “ficción”, y por ello o bien son secuencias que sencillamente se omiten, o bien parecen resultarles embarazosas y procuran pasar por ellas lo más rápidamente posible sin prestarles excesiva atención, a pesar de su enorme importancia.

Por ejemplo, no sería admisible, en circunstancias normales, no autoidentificarse si ha habido una autoidentificación previa por parte del interlocutor, limitándose a susurrar un tímido *oê*, máxime cuando se trata de

una interacción asimétrica en la que es precisamente B (la alumna) quien desempeña el papel subordinado; pero igualmente resultaría inapropiado que el participante que se ha identificado, A (el profesor), que además es el que tiene estatus superior, no le pidiese a B que lo hiciese, como en cambio sucede en la siguiente ocurrencia:

(1) [1° Valencia 3]

- A: piacere¹
 B: buonasera §
 A: § Bellanca / buonasera
 B: °(ok)°
 A: &eh / è da molto che aspetta?
 B: no / cinque minuti soltanto / ma [la sua segretaria=]
 A: [perfetto!]
 B: = mi ha fatto passare

¹ Se estrechan las manos³

En algunos casos se pone de manifiesto la incapacidad del interlocutor para seguir el inicio de una conversación que pretende, por cortesía, no introducir el tema directamente. La estudiante, B, evidenciando su escasa competencia comunicativa, responde con monosílabos a casi todos los intentos de su interlocutor (A, profesora nativa) por romper el hielo antes de pasar a las cuestiones centrales de la entrevista de trabajo:

(2) [3° Segovia 3]

- A: oh / che coincidenza! (RISATE) venga /// tutto bene?
 B: sì / benissimo
 A: bene / ha avuto qualche problema a trovare la casa?
 B: nooo!
 A: ah! / mi fa piacere
 B: sì
 A: è che noi siamo venuti a vivere qui daa uff niente¹ / da una settimana / è veramente poco
 B: sì / ma nessuno problema
 A: ah / bene è che non conosco ancora bene la zona il quartiere²
 quindi→
 B: ahá

³ Aunque, como antes señalábamos, el estudio de los aspectos mímicos, gestuales y kinésicos del corpus está todavía en proceso, hemos reproducido inmediatamente detrás de cada fragmento citado algunas notas que dan cuenta de los movimientos más significativos que realizan los informantes durante su interacción.

A: co[munque]
 B: [si/ °(si /ok)°]

¹ Movimiento del cuerpo

² Movimiento de las manos

En otras ocasiones no se calibra el grado de formalidad de las fórmulas utilizadas, como sucede, por ejemplo, en (3) donde resulta incongruente la combinación de un saludo neutro/formal (*arrivederci*) con otro coloquial (*ciao*) y, además, en una interacción asimétrica (entrevista de trabajo), en boca de quien se encuentra en una posición subordinada (A, estudiante), en tanto que, como puede observarse, el superior (B, profesora) hace gala de una cortesía exquisita, pero absolutamente habitual en este tipo de interacciones en ámbito italiano:

(3) [1° Segovia 3]

B: [ok] / perfetto / d'accordo / io la ringrazio infinitamente e le le faccio sapere allora

A: d'acco[rdo / grazie]

B: [prego / l'accompagno] / venga¹/// arrivederci

A: arrivederci [ciao]

B: [arrivederci]

¹ Las dos se levantan y van hacia la puerta

O bien, como ocurre en (4), donde, aunque la interacción tiene como participantes a una estudiante (A) y a una profesora (B), se está representando un encuentro con una amiga italiana que se acaba de conocer. Por ello, no sólo no resultaría apropiado en una conversación común, sino incluso quizá problemático, cerrar la interacción con un excesivamente formal *piacere*⁴, ya que podría ser interpretado como una marca de cambio de actitud con voluntad distanciadora por parte de A:

(4) [5° Segovia 4]

A: allora domani / io ti chiamo e → // parliamo tutti e tre e §

B: § ok §

A: § facciamo

qualcosa §

B: § d'accordo / perfetto

A: benissimo ↑

B: ok / ci sentiamo / [ti ringrazio]

A: [piacere]

B: ciao

⁴ Más propio, además, de una fase de apertura de interacción.

Como puede observarse, en ningún caso se produce la más mínima manifestación de conciencia de infracción, a lo sumo, un titubeo o vacilación a la hora de operar la selección más satisfactoria, y tampoco, desde luego, la menor manifestación de malestar del interlocutor. Nada que se considere necesario mitigar, reparar o proteger. Esto es, faltan los que, como indicábamos más arriba, consideramos los dos rasgos distintivos básicos de las actuaciones “descorteses”: ausencia de reparación por parte del emisor y de reacción autodefensiva por parte del interlocutor.

2.2 Heterocorrecciones⁵

Las integraciones, sugerencias léxicas y heterocorrecciones pueden crear malestar en el hablante al desequilibrar, siquiera momentáneamente, la relación simétrica y privarle del control de la planificación del discurso, motivo por el cual a menudo, en la conversación entre nativos, antes que ceder el turno se prefieren las pausas —llenas o vacías— a la espera de encontrar la formulación adecuada y, si tiene lugar la sugerencia o heterocorrección, esta con frecuencia se reformula inmediatamente (Bazzanella, 1994). Aun siendo relativamente frecuentes las ocasiones propicias para que se produzca una corrección, dada la

⁵ Merece también una mención, por su peculiaridad en nuestro corpus y por el potencial disruptivo, la tendencia, sobre todo en algunas informantes del nivel inicial, a la autocorrección: tratan de formular “correctamente” aquello que a posteriori juzgan haber enunciado erróneamente. La práctica provoca no sólo aparentes interrupciones y superposiciones, sino que en una interacción ordinaria, si se produjese recurrentemente, consideramos sería estimado como un delito conversacional imputable a una falta de atención hacia los valores formales del discurso que podría, además, entorpecer la contribución del interlocutor, quien se vería obligado a estar doblemente atento: respecto a lo que él está diciendo y respecto a lo que, en superposición, dice el otro participante.

[1^o Segovia 2]

A: Teresa / ho trovato un appartamento ↑ / in affitto / però è in centro / però è molto vecchio / ee è un po' caro / che facciamo?

B: pff / è un po' difficile / no!? / ioo→ / tuu lo hai visto?

A: sì / io [la ho visto↓]

B: [ee] e com'è? / [quantee=]

A: [io l'ho visto↓]

B: = abitazioni [ha→]

A: [ha] quattro abitazioni ↑ / ee / è molto grandi // però vecchio ↓

En alguna ocasión, en los niveles superiores, la hablante es consciente del problema y procura repararlo, pero, en los niveles iniciales, precisamente donde es más frecuente el fenómeno, ni la parte emisora ni la receptora parecen darse cuenta de esta “infracción” que, pensamos, es tolerada sólo por el hecho de producirse en este particular tipo de evento de habla, a causa de la limitada competencia en L2 que se atribuye a las interagentes.

limitada competencia en L2 de nuestros aprendices, sin embargo, como ya apuntábamos en Guíl et al. (2008), las heterocorrecciones en las interacciones simétricas de nuestro corpus tampoco deben interpretarse automáticamente como amenazas, sino, por el contrario, como estrategias de colaboración y afiliación. Es muy habitual que estén autoiniciadas, haciendo notar el punto en el que emerge el escollo, como sucede en (5), donde la hablante alarga la última sílaba de la raíz verbal anterior al morfema de futuro que le ofrece dificultad, mientras su compañera se lo indica en tono más bajo, y funcionando la risa compartida, de complicidad, como mecanismo orientado a atenuar el mal trance y salvar las imágenes:

- (5) [1^o Segovia 1]
 A: io penso che tuu / ti divertii [rai (RISATE)=]
 B: [°(rai)° (RISATE)]
 A: = molto↑
 B: d'accordo / Teresa / e tu che↑ / [che farai?]

Pero si en las interacciones simétricas las heterocorrecciones son aceptadas con toda naturalidad, con mucha mayor razón lo son en las asimétricas, dado que provienen de un profesor, (6) y (7). Es indudable que, en ambos tipos de interacciones, estos fenómenos reciben una interpretación diversa de la que tendrían en una conversación ordinaria, precisamente por la especial situación de habla en la que se producen.

Las heterocorrecciones encontradas en el corpus se refieren a aspectos morfológicos, como en (5), sintagmáticos, como en (6) o, más frecuentemente, léxicos (7), pero no a cuestiones de naturaleza sociopragmática:

- (6) [1^o Valencia 3]
 A: perfetto // ee poi per quanto riguarda per esempio il luogo / noi andremo vicino aa / a Malaga↑
 B: sì
 A: più a sud↑ [verso]
 B: [al mare?]
 A: sì / sul mare / [sul mare]
 B: [sul mare]
 A: abbiamo affittato un appartamento in unn / uhm una specie di villaggio
- (7) [1^o Segovia 3]
 B: [certo] / aspetti che prendo // scrivo il numero↑ /// lo scriviamo qua↑ // mi dica↑
 A: &eh / uhm nove duee uno↑
 B: uhm uhm

- A: quat troo / duee / seii / cinque↑
 B: si↑
 A: ehm / tree / nove
 B: ok / perfe[tto]
 A: [e] UN ALTRO / [unn=]
 B: [si / mi dica↓]
 A: = portable
 B: uhm uhm / [un cellulare / si / mi dica↓]
 A: [&eh / si / un cellu]lare↓ / seii due tre↑
 B: si↑

2.3 *Formulación de preguntas y respeto del turno de habla*

En aquellas interacciones asimétricas en las que se dramatiza una entrevista de trabajo, las preguntas directas del entrevistador (profesor), que incluso suponen una intromisión en la vida privada del entrevistado (estudiante), resultan aceptables en función de la asimetría de poder y de la finalidad transaccional del encuentro, que implica derechos y deberes muy precisos. En la “vida real”, en este género textual, a diferencia de lo que ocurre en otras interacciones asimétricas, también al candidato le corresponde hacer preguntas pero, eso sí, cuando el entrevistador le invita a hacerlo, generalmente en la sección final de la entrevista.

En el corpus encontramos, en el lugar adecuado, tanto invitaciones a realizar preguntas aclaratorias (8) (A, profesor), como sus formulaciones por la estudiante que interpreta el papel de candidata (B), enunciadas con las atenuaciones corteses apropiadas (9):

(8) [3° Segovia 3]

- A: sì sì // uhm / d'ac cor do / &eh / non so / ha qualche domanda↑ /
 [da fami? / sul=]
 B: [&eh]
 A: = trattamento anche economico / ecco

(9) [5° Segovia 3]

- B: &eh / vorrei sapere anche / eh!¹ (RISATE) sembra un po' violento ma
 vorrei sapere dello stipendio! (RISATE)
 A: eh! / mi sembra giusto / ovviamente / visto che parliamo di un lavoro! /
 eh! / [è più che giusto]

¹Movimiento corporal que denota que la informante se encuentra en una situación embarazosa

Consideramos, en cambio, descorteses aquellas otras preguntas que los candidatos realizan oportunamente pero de manera directa y casi perentoria, sin tener en cuenta la asimetría de poder existente y la debilidad de su posición en la interacción. Tendencialmente se localizan en las variedades de aprendizaje iniciales, con informantes sometidos a una notable presión psicológica y con una competencia limitada de la L2, lo que resulta evidente en (10), donde la estudiante-candidata, (B), pide aclaración, sin ambages, respecto a una cuestión a su juicio relacionada con el posible trabajo, pero sirviéndose, además, de un típico *falso amigo*, esto es, utilizando *dieta* (= 'régimen alimenticio') en lugar de *diaria* (= 'retribución por cada día de trabajo fuera del propio lugar de residencia'), lo que provoca el desconcierto del interlocutor (A) (profesor-entrevistador):

(10) [1° Valencia 5]

- A: poi / va be' / vitto e alloggio ↑ poi anchee / non so / &eh l'aereo da
Valencia a Malaga ↑ tutto questo è spesato se facciamo attività [insieme
pure]
- B: [e le
diete?]
- A: (2°) quali diete?
- B: lee (2°) ill (RISATE)
- A: per cosa?
- B: il pranzo tu[tti]
- A: [no] / mangeremo insieme / pranziamo e ceniamo insieme
- B: tutto insieme / [va bene]

Asimismo, resultan descorteses, a nuestro juicio, aquellas otras preguntas de los candidatos que, en desacuerdo con las convenciones que rigen este tipo de interacciones, son formuladas anticipadamente, incluso sin haber dado lugar a que el entrevistador termine su exposición de los datos del trabajo y las condiciones requeridas al candidato, como sucede, por ejemplo, en (11), donde la estudiante-candidata, (B), no sólo formula intempestivamente su pregunta, sino que la información que demanda no es en absoluto pertinente en esta particular situación. Paradójicamente estos casos de "descortesía" son atribuibles, en nuestra opinión, a un excesivo celo en el cumplimiento de la tarea que les ha solicitado su profesor, tratando de mostrarle así empatía e interés:

(11) [3° Valencia 5]

- A: ho capito / no / perché qua avrai letto / che si specificava che erano due
bambini di quat[ro e nove anni]
- B: [si / quattro e nove / si si]

- A: sì sì sì / sono i miei figli
 B: e come si chiamano?
 A: &eh il piccolino &eh il più piccolo è Marco
 B: Marco
 A: mentree Giacomo è quello che ha [nove anni]
 B: [Giacomo]

Obsérvese que, en cualquiera de los dos casos, la actitud subsiguiente del interlocutor (profesor) no refleja en absoluto la reacción que sería de esperar en una entrevista de trabajo “real”.

A propósito del fenómeno ilustrado en (11), donde la pregunta representa en este contexto formal un abuso en la toma del turno de palabra, no podemos dejar de aludir, siquiera rápidamente, a las interrupciones en general y su gestión por parte de nuestros informantes desde el punto de vista de las reglas y estrategias corteses. En Guil et al. (2008) registrábamos la presencia en el corpus de interrupciones tanto colaborativas, para ofrecer al hablante alguna sugerencia léxica, como también competitivas, con la finalidad de arrebatarle el turno. Pero igualmente señalábamos que, aunque bajo la apariencia de interrupción competitiva, en muchos casos estas tomas de la palabra resultaban explicables e interpretables como colaborativas si teníamos en cuenta que, ante las muestras de dificultad expresiva del hablante en turno para llevar adelante su deber conversacional, el interlocutor se precipitaba a socorrerlo tomando el relevo y aportando su contribución a la construcción compartida de la conversación. En esta ocasión, con el foco de atención puesto en los comportamientos amenazadores, hemos confirmado nuestra anterior observación al comprobar que, tanto en aquellos casos en los que faltan indicios interpretables como solicitud implícita del hablante de ser relevado en el turno de palabra –pausas, titubeos, alargamientos, etc.– como en aquellos otros en los que la interrupción genera una acumulación de “delitos conversacionales” –demasiado lejos el posible *punto de relevancia transicional* en el que el paso del turno pudiera resultar pertinente, cambio excesivamente brusco de tema, elevación desmesurada del volumen de la voz, etc.– brilla por su ausencia cualquier rastro de conflictividad, algo que denuncie que se recibe como amenaza esa apropiación “indebida” del turno. Pero son tantas las variables y parámetros –objetivos y subjetivos o contextuales– que, como Bazzanella (1994) ha señalado, inciden en la determinación de la función de una interrupción –véanse sus nociones de “configurazione complessiva” y de “prospettiva multidimensionale” en Bazzanella (1994: 175-205)– que nos vemos forzados a aplazar esta cuestión, para una mayor profundización, a estudios posteriores. Adelantamos solo que, en los niveles iniciales, la competencia limitada en L2 y el excesivo esfuerzo cognitivo de los aprendices,

parece justificar tanto abuso a ojos de ambos interlocutores, mientras que, en los estadios superiores, la gestión de los turnos se realiza con mayor habilidad —y solapamientos e interrupciones se acercan mucho a los habituales en la conversación común, con empleo, además, de marcadores adecuados— pero no faltan ejemplos de interrupciones colaborativas encaminadas a solventar no tanto las limitaciones de la competencia lingüística en L2 como el aparente agotamiento momentáneo de la capacidad inventiva del estudiante en turno para seguir improvisando el guión.

2.4 *Tuteo*

En las últimas décadas se ha venido produciendo en España una generalización del uso indiscriminado del *tú* recíproco, extensión que también puede advertirse en Italia, pero en muchísima menor medida. Por ejemplo, mientras en España ha llegado a ser habitual el uso del *tú* recíproco en la relación profesor-alumno, en Italia es todavía una forma de tratamiento poco difundida en el mundo académico. Ahora bien, resulta mucho menos probable que en otro tipo de interacción asimétrica como es una entrevista de trabajo, entrevistador y entrevistado se tuteen, ni siquiera en España y menos aún en Italia.

Lo apropiado en estas situaciones, según las convenciones al uso, es que, de darse el paso al *tú*, sea el entrevistador quien lo proponga, transformando la relación de “distancia” en una de (aparente) “confianza”, por más que, aunque sea encubiertamente, se mantenga el parámetro *superior/inferior*.

En nuestro corpus, hemos observado una diferencia entre las decisiones adoptadas a este respecto por los profesores italianos nativos que asumieron el rol de entrevistadores. La entrevistadora de las interacciones grabadas en Segovia ha mantenido la relación de distancia, con utilización del alocutivo de cortesía *Lei*, lo que en ciertas entrevistadas (estudiantes) ha dado lugar a alguna que otra confusión, achacable o bien a distracción o bien a un limitado dominio del uso alternativo *tu/Lei*. Sin embargo, posiblemente para evitar estos incidentes, el entrevistador de Valencia ha optado por ofrecer a las entrevistadas (estudiantes) la posibilidad de tutearle, teniendo en cuenta probablemente que es este el trato que mantienen en el aula, lo que ha contribuido sin duda a que las aprendices se expresen de manera más fluida. Esta transición se efectúa siempre por medio de un intercambio como el siguiente:

(12) [1° Valencia 5]

A: si / &ch la vedo giovane vuole che ci diamoo del tu?

- B: va bene
 A: sì?
 B: sì§

Sin embargo, en algunos diálogos es la entrevistada la que se adelanta en el tuteo, lo que produce una fuerte impresión de descortesía, sobre todo en la cultura italiana donde, como decíamos, el tuteo está mucho menos extendido. Así ocurre en (13), donde la propia informante siente la necesidad de justificar su comportamiento, que, tras un momento de perplejidad, ha de ser aceptado por el entrevistador, cosa del todo improbable en situación "real", donde sería interpretable como una descortesía por uso de marcas erróneas de identificación (Culpeper, 1996: 357). De hecho, la vacilación entre formas verbales correspondientes a las dos formas de tratamiento denota la perplejidad que produce en el entrevistador (profesor nativo) el turno anterior:

(13) [3° Valencia 5]

- A: sì↑ / è da molto che aspetta?
 B: no no / da cinque minuti
 A: ho [capito]
 B: [va be']
 A: perché / non so / ho parlato con la mia segretaria per farla→
 B: sì sì / non ti pre[occupare]
 A: [perfetto] / &eh niente §
 B: § ti do del tu perché→ [sei
 giovane]
 A: [sì /
 come vuoi]le / sì / se vuoi ci diamo [del tu]

Del mismo modo, resulta ajeno a la práctica común, española o italiana, que, como ocurre en (14), sea la persona de inferior estatus quien, interrumpiendo al superior, le requiera el tuteo. De nuevo el entrevistador ha de superar su confusión, improvisando una razón que justifique el cambio y le permita, por tanto, aceptarlo:

(14) [3° Valencia 3]

- A: sì / le spiego dunque / io sono¹ → Eugenio Bellanca
 B: ciao / io sono Mar / [uhm]
 A: [salve] / &eh guardi niente semplicemente &eh lei
 avrà letto chee / niente siamo una [famiglia]
 B: [parlami] di tu
 A: le do del tu?
 B: sì / [dai]

- A: [si] / in effetti siamo giovani [possiamo anche darci del tu]
 B: [sì / ho ventiquattr'anni]
 A: e ti chiami Mar mi hai detto giu[sto? / guarda=]
 B: [sì / sì sì]

¹Se estrechan las manos para presentarse

Naturalmente, no hay que descartar que en esta imposición de trato intervenga la familiaridad con el docente, al que se tutea seguramente en clase y la no plena asunción del rol por parte de la estudiante en la situación que se le ha pedido que finja. Pero lo cierto es que su comportamiento no ha provocado, por parte de la persona de estatus superior, la explícita reacción reparadora que es de imaginar se diera en una situación real volviendo a poner a cada uno en “su sitio”.

3 Fenómenos de anticortesía

Al igual que los fenómenos hasta el momento analizados, los disfemismos y disonancias temáticas pueden desequilibrar las imágenes de los interlocutores, por lo que también en estos casos conviene calibrar en el contexto intencionalidad y efectos reales en la marcha de la conversación y relaciones personales que en ella se re-construyen. Aquí nos resulta útil el concepto de “anticortesía” (Zimmerman, 2003). En efecto, las interacciones simétricas, entre jóvenes compañeros, únicas donde se da esta casuística, fluyen sin interrupciones y despliegan un clima de extrema complicidad y desinhibición, por lo que parece evidente que se trata de recursos destinados a reforzar los lazos sociales entre los aprendices, tanto en la situación ficticia como en la situación real de clase.

3.1 *Disfemismos*

De entre los 12 informantes no nativos de nuestro estudio, hemos encontrado expresiones disfemísticas tan solo en las grabaciones de las cuatro aprendices más jóvenes (entre 22 y 25 años)⁶, exclusivamente en las interacciones simétricas e informales. Hay una única ocurrencia en conversación con nativo (v. 15), pero se trata también de un contexto en el que se simula una situación informal, en la que B, aunque alumna de A en la vida real, actúa como recién conocida en una cena entre amigos.

⁶ Todas de la EOI de Valencia.

(15) [5° Valencia 6]

- B: § sì / protestano/ dicono uhm / scrivonoo suii giornali¹ / eh questa cosa
che si sta rovinando! / però→ / no?
- B: no/ e neanche ha molto peso laa/ la regione↓ / allora Madrid² / se la
frega / cosaa→
- A: certo/ [certo]
- B: [queste] chiese preromaniche/ vaffanculo!³ {alle chiese
preromaniche}§
- A: §chiese preromaniche?/ ci sono?

¹ Con gestos reproduce el acto de escribir² Movimiento de las manos que indican desinterés, rechazo³ Sigue haciendo gestos que expresan desinterés

(16) [3° Valencia 1]

- B: sì/ dipingere è è facile/ a me mi piace tantissimo dipingere / ma dopo¹ /
&eh §
- A: § cuocerli §
- B: eh/ cu ci re (RISATE) §
- A: § cucire (RISATE)/ ah/ questa parola del cazzo!²
/ (RISATE) / ok [dai / sì / si può=]
- B: [(TOSSE) scusa]
- A: = a me piacerebbe quello / no? // o un libre-? / un libro?
- B: un libro? / (3'') penso chee sia meglio faree³→ // questo è / non so /
più divertente lei è⁴→ / ahm→

¹ Mueve las manos para reproducir el acto de coser² Golpea la mesa con la mano; ríe al hablar³ Movimiento de las manos⁴ Movimiento del cuerpo y de las manos

La edad y el tipo de contexto —especialmente la relación existente entre los interactantes y los rasgos de la situación comunicativa— parecen, pues, dos factores explicativos de dichos actos. Pero no los únicos, como sugiere la profusión de estas expresiones en las producciones de ex-Erasmus⁷. De hecho, la única de las cuatro informantes que se sale de este perfil, que no ha disfrutado de ninguna estancia en Italia, es al mismo tiempo, como veremos más adelante, la más parca en este tipo de disonancias.

⁷ Se trata de universitarios europeos que han disfrutado de la beca homónima que ayuda a completar estudios en otras universidades de la UE. Las estancias en Italia de estas estudiantes en concreto han variado entre los 4 meses y el año y todas han tenido, también, contactos posteriores con nativos. Además, las cuatro interlocutoras en cuestión se sitúan en los niveles intermedio y avanzado de EOL, pero esto no es condición suficiente para tener este tipo de destreza, como evidencian las informantes de 5° curso de Segovia.

Estamos, por tanto, ante aprendices con una cierta competencia (activa) en disfemismos, a diferencia de las informantes de formación más institucional. Está claro que usan este lenguaje, entre otras cosas, porque lo conocen y tienen un cierto hábito en su empleo, al menos en las conversaciones en italiano y con italianos.

Sin embargo, justificada la presencia de tales expresiones desde el punto de vista etario-biográfico y en función de la fase y modalidad de adquisición de italiano L2, queda aún por establecer la efectiva carga (des)cortés de tales actos de habla, para lo cual, además de la intencionalidad real, es imprescindible evaluar el efecto perlocutivo. Así pues, creemos, por un lado, que la disonancia verbal equivale a agresividad solo en ciertas normas lingüísticas y en determinados contextos socioculturales y, por otro, que la (des)cortesía solo puede ser aquilatada con relación a las marcas visibles de intención del hablante y, sobre todo, de reacción del interlocutor⁸.

Pues bien, en los intercambios que nos ocupan echamos en falta tanto las atenuaciones y reparaciones del hablante como las quejas o reclamaciones de reparación del interlocutor, esto es, no se advierte señal alguna de que este último sienta amenazada o deteriorada su imagen. Al contrario, como se ve en (17) por la construcción colaborativa y por las risas, o en (18) por la reacción de conformidad de A, la conversación sigue desarrollándose en armonía y consenso:

(17) [5° Valencia 2]

- A: [magari qualcuno] che conosciamo meglio →/ di uno sconosciuto [sciuto]
 B: [è che] io proprio mi rompe le palle questo di andare/ qualcuno¹ sì/ a che ora?/ questa/ [e poi/ metti]=
 A: [no/ ma aspetta/ no!]
 B: = questi annunci e ti chiamano TUTTI/ e poi non si trovano dove li hai messi/ e non lo puoi staccare e non sai dove cazzo ha [preso questo il mio cellulare?]
 A: [ti è già capitato/ no?] (RISATE)

¹ Gesto que reproduce el acto de hablar por teléfono

(18) [3° Valencia 2]

- A: ciao/ [ma cosa¹ fa-]

⁸ Ver Zimmerman 2003, Palazzo 2005, Bernal 2005 y 2008, Albelda 2004 acerca de las consecuencias pragmáticas del uso de vulgarismos e insultos en el sociolecto juvenil y Briz 2004 para la ya mencionada distinción, a nuestro juicio fundamental, entre cortesía codificada y cortesía interpretada.

- B: [dai! / che CA] Sino?¹
 A: sì / lo so↓ / che facciamo con questo? / vi hanno³ aumentato→
 B: ci hanno [aumentato l'affitto]
 A: [ci hanno aumentato/] sì

¹ Movimiento de las manos

² Las mayúsculas indican la pronunciación marcada, intensa, enfática

³ Observa el folio que hay sobre la mesa

Este equilibrio no se rompe ni siquiera cuando, como en la siguiente pareja, el tono vulgar es unilateral (solo por parte de B, pero véase abajo, el ejemplo (21)):

(19) [3° Valencia 2]

- B: quella è una buona idea ma sai io pensavo / ma questa patrona di merda![?]
 A: è questo!
 B: continiamo a pagarla / [a=]
 A: [e]
 B: = pagarli quindi / era un pò per l'orgoglio / sai? / di / [tu ci hai fatto questa cosa]

(20) [3° Valencia 2]

- B: sì ma / il discorso è che noi / mai l'abbiamo detto // *fai un contratto*¹ / non le abbiamo chiesto mai questo e quindi lei ha il suo diritto di far ci questa cazzata // hh ma io [ci tengo in questo appartamento (())]
 A: [ok ma / anche noi abbiamo il diritto di] scambiare→ / [cioè=]
 B: [casa]
 A: = di traslocare² [si]

¹ Golpea la mesa con la mano

² Movimiento de la mano

Es cierto que nunca se trata de insultos dirigidos a la interlocutora, pero esto no legitima automáticamente tales exabruptos, pues también la agresividad orientada hacia terceros *in absentia* —por mucho que el enfado esté justificado— o incluso los difemismos como marca de mal gusto, pueden resultar violentos si no existe el clima apropiado. Y el clima, el contexto apropiado, se da aquí por dos factores que convergen en un mismo impulso afiliativo o cooperativo, derivado de la relación doblemente simétrica, en la vida real y en la recreación de la tarea comunicativa.

En primer lugar, estamos ante estrategias de “anticortesía” (Zimmerman, 2003: 57), fenómeno recurrente en el habla coloquial de los hispanohablantes, especialmente entre jóvenes, que, al oponerse a las convenciones de los adultos, genera cortesía positiva, ya que realza la imagen de

los interlocutores en el sentido de refuerzo grupal y pertenencia generacional. Nuestras informantes no solo son jóvenes, sino que en ese momento asumen dos identidades comunes: en la vida real, la de compañeras de curso de italiano que se ven asiduamente; en el rol-play, la ficticia de compañeras de piso o de amigas con un problema común. Los motivos de confianza no faltan, las dotes de intérprete tampoco, así que el despliegue de recursos lingüísticos apropiados depende en última instancia de su interlengua y de las subcompetencias (registros, jergas, etc.) adquiridas.

Incluso en las interacciones en las que solo uno de los interlocutores emplea sistemáticamente estrategias anticortesés, hemos observado que no se produce incompatibilidad y que se crea tal clima de complicidad que se producen reacciones ecoicas, como la que se observa en (21), donde tras proferir B varios exabruptos, su interlocutora, A, la estudiante de la que al principio decíamos que nunca ha estado en Italia y no está familiarizada con ciertas jergas, se atreve a expresar su enfado con tono parecido:

(21) [3° Valencia 2]

A: possiamo parlare con lei/ ma penso che lei è (TOSSE) ha preso una
decisione e uzzh// [cioè non si muo-]

B: [(una coglionì)]

A: (RISATE)

B: è vero↓

A: cazzo!

B: sì / perché ora io non non ce l'ho il tempo per cercare
dell'appartamento↓/ tu ce l'hai il tempo?

En segundo lugar, no podemos olvidar que estos intercambios que recrean un contexto virtual se inscriben a su vez en un contexto real, el de la grabación y estudio del comportamiento verbal de aprendices, donde se valora muy positivamente el esfuerzo empleado en la tarea encomendada por el profesor-investigador, donde todo –o, como se verá, casi todo– vale con tal de salir airosos del paso y donde, en fin, todo es susceptible de ser interpretado como un comprensible desajuste respecto a la L2 o a la Cultura2. En esta tesitura, cada cual pone en juego –con talante más o menos natural, más o menos lúdico, o incluso con exhibicionismo– los recursos de que dispone y manifiesta los hábitos expresivos que con más fuerza se han arraigado en el proceso de adquisición-aprendizaje. Y lo hace sin atisbo de conflicto.

3.2 *Disonancias temáticas*

Se ha dicho ya que la simulación en las interacciones analizadas y su inscripción en un contexto más amplio (el de la grabación y la investigación), impone la máxima tolerancia y cooperación, justifica y neutraliza actos potencialmente descorteses y que, por ello, prácticamente cualquier comportamiento es admisible. De ahí que, dada también la camaradería creada y recreada, las alusiones escabrosas —en su mayoría de carácter sexual⁹— tengan perfectamente cabida y, lejos del conflicto, provoquen un ambiente relajado y lúdico, como prueban las risas de las dos interactantes de (22) cuando se imaginan compartir el piso con dos Erasmus italianos:

(22) [5° Valencia 2]

- A: allora cominciamo a scrivere i volantini / cerchiamo un erasmus
 B: sì
 A: lo scriviamo sul / volantino / ragazzo erasmus (RISATE)
 B: ragazzo erasmus (RISATE)
 A: {cer[casi ragazzo erasmus]}
 B: [allora / metro ottanta] / biondo / &eh (RISATE) occhi§
 A: §
 B: no! / eh no / a me piacciono mori [{scusa!}]
 [ah be] (RISATE) (3'') forse
 possiamo affittare a due (RISATE)
 A: (RISATE) vedi come dobbiamo fare una doppia? (RISATE)

o cuando en (23) hablan de la muñeca hinchable que van a regalar a su amigo Luca:

(23) [5° Valencia 1]

- A: ma cosa voletee comprargli? / proprio
 B: non lo so perchè / avevano detto così di andare[↑] e prendere qu-
 uhmm non so / magari una bambola di questee / inflabili
 (RISATE)
 A: ah! / sì / di queste orribili che sono così soltanto
 B: queste Barbie [così]
 A: [bionde/] bionde così / coi capelli (RISATE) / oh dio!

Sin embargo, la cercanía no garantiza una sensibilidad aún al cien por cien y, si el hablante más audaz no calcula bien el grado exacto de proximidad, sus incursiones en terrenos susceptibles de tabú pueden representar una

⁹ Nada importa ya, como sabemos todos y había anticipado Zimmerman (2003), el sexo de los interactantes.

amenaza a la imagen del interlocutor. Así, cuando en (24) A ilustra las dificultades de la convivencia narrando el caso del novio presidiario de una compañera de piso que se plantaba periódicamente en la vivienda a fumar porros y pretendía relaciones con las dos coinquilinas, B parece sinceramente horrorizada por la situación descrita, a juzgar por sus reacciones verbales (“SÌ!”, “Oh/no!”) y paralingüísticas –elevación de la voz– acompañadas de una mímica facial elocuente de estupor y rechazo de semejante comportamiento:

(24) [3° Segovia 2]

- A: [...] maa uhm &eh il problema era che/ &eh nella zona comune quando c'eravamo tuttii insieme in questo salotto/ il ragazzo comenzava [aa]
 B: [a
 fumare]
 A: a fumare lo spinello a dire delle cose→
 B: brutte
 A: brutte/ sì/ e voleva→ ehm avere sexo con tutte le due/ era [una cosa]
 B: [SÌ!]
 A: sì/ un pò[ò→ difficile]
 B: [oh/ no!]

Pero tal vez B esté también incómoda y negativamente sorprendida por la osadía de la compañera, que la obliga a tratar tales temas delante de una cámara y de su profesora dentro de un ámbito institucional (se está contraviniendo la cortesía negativa). Lo intuimos por su reacción inesperada en (25) a la intervención posterior en que A, hablando de las reglas de convivencia que tendrían que establecer para evitar problemas similares, explica su propia conducta sexual y deja caer una propuesta que involucra y compromete a B:

(25) [3° Segovia 2]

- A: ma [una cosa=]
 B: [perché→]
 A: = che possiamo fare
 B: sì
 A: èè uhm/ parlare dee de regole/ no?/ de regole fra noi un pò per rispa-
 per rispettarèe/ [ognuna=]
 B: [sì]
 A: = di noi/ perchè sì no→/ per esempio/ mi piace tantissimo i cani oo /
 uff e per esempio io fa[ccio=]
 B: [sì]
 A: = da soli[to]
 B: [sì/] questo
 A: io ho relazione sexu[ale con=]

- B: [questo]
 A: = tre persone alla volta e non so se sei disposte aa fare questo↓
 (RISATE)
 B: (RISATE)

B, ya en guardia por el intercambio anterior y, a pesar de lo que la risa (nerviosa) inicial pueda sugerir, queda tan impresionada por la salida de tono que, sin pronunciar palabra, aún sentada, cruza las manos (“hasta aquí hemos llegado”), se levanta y apaga la cámara dando por acabada la sesión. Hasta ese punto le resulta intolerable la alusión, independientemente de que sea o no verdad en la realidad, y aunque el evento forme parte de la ficción representada. A, más interesada en dar una imagen transgresiva de sí misma que en proteger la imagen de honorabilidad de la compañera, ha sobrevalorado sus afinidades y ha subestimado el potencial agresivo de la descortesía. A y B tienen muchas cosas en común —en la ficción y en la vida real— pero, evidentemente, ni comparten todas sus normas sociales ni, por tanto, idéntico código de cortesía en la interacción coloquial. Una vez más es la interpretación y reacción del interlocutor la que nos da la justa medida de la carga descortés del acto de habla. Estamos, pues, ante un caso, excepcional en nuestro corpus, de descortesía interpretada como tal.

4 Conclusiones

Desde una orientación aplicativa, a la luz de los resultados que hemos obtenido en nuestros análisis sobre la cortesía y la descortesía —así como, en trabajos previos, sobre el uso de los marcadores discursivos y los mecanismos de intensificación (Guil et al., 2008; Guil, 2009, en prensa; Pernas, en prensa; Borreguero, en prensa)— parece claro que las interacciones orales, tanto simétricas como asimétricas, constituyen no solo ejercitaciones lingüísticas necesarias en el contexto del aprendizaje de una L2, sino lugares de profundización y ampliación de la competencia comunicativa de los aprendices. Además de incentivar una mayor corrección lingüística de las propias producciones por lo que respecta a los niveles morfosintáctico y léxico —en los que juegan un papel fundamental, como hemos visto, las heterocorrecciones (§ 2.2)—, estas interacciones ofrecen un marco excepcional para desarrollar la competencia pragmática.

En efecto, los estudiantes tienen que aprender a adaptar su mensaje —en forma y contenido— a su interlocutor (*recipient design*), prestando especial atención a la relación que ha sido previamente establecida (roles sociales, jerarquía y reparto de poder) y a la finalidad comunicativa de la interacción

(obtener un trabajo, tomar una decisión respecto a una acción común, etc.). Esto les obliga a estar especialmente atentos en la elaboración de sus producciones, lo que causa una dificultad añadida al escaso dominio de la L2 en las variedades iniciales de aprendizaje, como queda de manifiesto en las frecuentes vacilaciones, interrupciones, suspensiones y pausas que se observan.

Dada la organización secuencial de los turnos, el aprendiz puede comprobar de forma inmediata la reacción que su intervención produce en el interlocutor y, a partir de ella, si lo cree oportuno, iniciar una nueva intervención, ya sea como ampliación, desarrollo o justificación o bien como rectificación, para la cual la reacción –lingüística o no– del otro funciona como *input*. Es decir, que un principio básico del análisis conversacional como es la organización secuencial puede resultar muy rentable para el aprendizaje lingüístico.

Es cierto que la falta de heterocorrecciones por lo que al nivel pragmático se refiere puede impedir, en ocasiones y especialmente en las variantes iniciales de aprendizaje, una toma de conciencia de la norma conversacional infringida o de la inadecuación de determinadas producciones en la situación en cuestión –inoportunidad de las preguntas (§ 2.3), uso incorrecto de las formas de tratamiento (§ 2.4), ausencia de reparadores (*pássim*). Pero parece asimismo evidente que cuanto mayor sea el número de interacciones de este tipo en las que el aprendiz participe (especialmente de tipo asimétrico), mayor será la adquisición de normas conversacionales y sociopragmáticas.

Precisamente, este tipo de errores e inadecuaciones son los que más escasa atención han recibido en la investigación relativa a la adquisición de lenguas extranjeras, lo que ha impedido desarrollar métodos didácticos orientados a su aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, el contexto de aprendizaje constituye a su vez un parámetro de especial importancia para el estudio de la cortesía interpretada, pues, como hemos tenido ocasión de demostrar, muchas de las acciones –tanto relativas a la violación de las normas que rigen la interacción (§ 2), como a la producción de contenidos lingüísticos apropiados (§ 3)– que en un contexto habitual entre hablantes nativos de una lengua serían consideradas descorteses (y, en algunos casos, incluso extremadamente descorteses), en las interacciones analizadas no solo no producen reacciones adversas en el interlocutor sino que a veces ni siquiera parecen ser advertidas.

Varias de las ocurrencias, como hemos visto, pueden ser explicadas como fenómenos de anticortesía, tanto los disfemismos (§ 3.1) como la introducción de disonancias temáticas (§ 3.2), dado que se producen en interacciones simétricas (con una única excepción, (15), en la que, sin embargo, se simula una interacción simétrica por lo que a poder discursivo se refiere)

entre informantes cuyo perfil se corresponde con el indicado en los estudios sobre este tipo de estrategias: se trata, en efecto, de jóvenes que pretenden establecer lazos de solidaridad a través de su interacción y reforzarlos. Esta solidaridad actúa en un doble plano: tanto en el de los roles representados (estudiantes que comparten un piso, amigas que eligen un regalo), como en el de sus roles reales, como compañeras de clase que deben llevar a cabo una tarea impuesta por el docente de la mejor manera posible.

En cuanto a las reparaciones de las posibles acciones descorteses, como ya hemos repetido a lo largo de este trabajo, lo habitual en nuestro corpus es que el hablante no las realice, si bien existen algunos casos como (9), en el que mediante un circunloquio atenuante trata de quitar hierro a la formulación de una pregunta que parece considerar inoportuna; pero tampoco el interlocutor tiende a reclamar la merecida reparación por parte del hablante "ofensor", e incluso no faltan ocurrencias, como sucede en (12), cuando se le impone el tuteo, en las que se ve en la necesidad de pergeñar él mismo una posible justificación reparadora.

Pero la falta de reparaciones de emisor e interlocutor no se percibe solo en la distribución de la palabra o en el uso y abuso del tuteo y de ciertos saludos, y tampoco podemos relacionarla exclusivamente con el contexto de aprendizaje. Nuestro corpus nos muestra que este fenómeno afecta también al empleo de interjecciones malsonantes y expresiones despreciativas, así como a las alusiones de índole escabrosa, a temas susceptibles de tabú. Y, a pesar de las peculiaridades que *a priori* podría presentar una conversación entre aprendices o con aprendices, nos permite comprobar una vez más que la edad y la familiaridad son dos variables sociopragmáticas capaces de neutralizar la descortesía codificada convencionalmente en los disfemismos o en las disonancias temáticas y que esa presunta descortesía, en vez de suponer una amenaza, puede consolidar aún más la afiliación entre los interlocutores. Sólo con dos condiciones: que se sepan calibrar con exactitud los valores compartidos, para no dar lugar a situaciones como (25), en la que la interlocutora se siente violentada hasta el punto de poner fin bruscamente a la conversación, y que se cuente con los medios formales necesarios para manifestarlos. Y, de nuevo desde un enfoque aplicativo, debemos convenir que estas dos habilidades no nacen espontáneamente en el contexto formal de la enseñanza de L2, sino que requieren una mirada atenta y constante a la hora de seleccionar los textos —que no siempre habrán de contener actos corteses, sin disonancias— de analizar tanto el input como las producciones de los aprendices y de crear continuamente tareas apropiadas en situaciones comunicativas plausibles. Sólo así el alumno irá tomando conciencia de la importancia de los valores (des)corteses y de sus correlatos formales en la consecución del fin comunicativo. Y, sin tener que depender exclusivamente, según hemos podido

observar, de la inmersión en el ambiente natural, se verá capacitado para socializar incluso transgrediendo, lo cual no se obtiene ingiriendo los listados de “tacos” que a menudo él mismo solicita ni, por ahora, con los métodos que se utilizan en la formación institucional.

Referencias bibliográficas

- Albelda, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En: D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 109-134). Barcelona: Ariel.
- Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bernal, M. (2005). Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, descortesía y anticortesía en conversaciones españolas de registro coloquial. En: D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 365-398). Buenos Aires: Dunken.
- Bernal, M. (2008). Do insults always insult? Genuine politeness *versus* non-genuine politeness in colloquial Spanish. *Pragmatics*, 18(4) (Im)politeness in Spanish-speaking socio-cultural contexts), 775-802.
- Bini, M. & Pernas, A. (2008). Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2. En: R. Monroy & A. Sánchez (Eds.), *25 años de lingüística en España: hitos y retos. Actas del XXV Congreso Internacional de AESLA* (pp. 25-32), Universidad de Murcia, Murcia: Edit.um. [CD-Rom]
- Borreguero, M. (e. p.). L'espressione dell'avversatività nell'interazione dialogica degli apprendenti ispanofoni di italiano L2. En: A. Ferrari (Ed.), *Atti del XI Convegno Internazionale della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana*, Firenze: Franco Cesati.
- Bravo, D. (Ed.) (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken.
- Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En: D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcelona: Ariel.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics* 25, 349-367.

- De Fina, A. (1997). An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics* 28, 337-354.
- Guil, P. (2009). Segnali discorsivi come meccanismi di intensità in italiano L2. En: C. Bazzanella & B. Gili Fivela (Eds.), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato* (pp. 223-241). Firenze: Franco Cesati.
- Guil, P. (e. p.). Interazione orale di apprendenti ispanofoni di italiano L2: usi e funzioni di *e* incipitaria. En: A. Ferrari (Ed.), *Atti del XI Convegno Internazionale della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana*, Firenze: Franco Cesati.
- Guil et al. (2008). Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2. En: A. Briz et al. (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 711-729), Valencia/Estocolmo: Universidad de Valencia, Programa Edice. www.edice.org
- Levinson, S. C. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17(5/6), 356-399.
- Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Orletti, F. (2001). *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Palazzo, M. G. (2005). ¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual, *Textos de la Cibersociedad*, 5. <http://www.cibersociedad.net>.
- Pernas, P. (e. p.). Il connettivo “perché” nell’interazione orale degli apprendenti ispanofoni di italiano L2. En: A. Ferrari (Ed.), *Atti del XI Convegno Internazionale della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana*, Firenze: Franco Cesati.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A symplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50(4), 696-735 [trad. it. “L’organizzazione della presa del turno nella conversazione”, en G. Fele & P. P. Giglioli (Eds.) (2000). *Linguaggio e contesto sociale*. Bologna: il Mulino, 97-131].
- Zamborlin, C. (2004). Dissonanze di atti linguistici: richieste dirette, ringraziamenti e scuse in italiano, giapponese e inglese. Un confronto pragmatico trans-culturale alla ricerca dei presupposti della scortesia verbale involontaria, *Studi Linguistici e Filologici*, 2(1), 171-223.
- Zimmerman, K. (2003). Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español. En: D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio Edice*, www.primercoloquio.edice.org/Actas/actas.htm, 47-59.