

## **Pragmática de las formas de tratamiento: una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de ELE**

*(Pragmatic treatment methods: a proposal for the development of intercultural awareness in the ELE's class)*

[Cómo citar este artículo](#)

[María Belén Grisolía](#)

Universidad Nacional de Mar del Plata.

[mbgrisolia@hotmail.com](mailto:mbgrisolia@hotmail.com)

### **Resumen**

Este artículo muestra, a partir de un ejemplo concreto, el tipo de trabajo que implementamos en la clase de ELE para favorecer el desarrollo de la conciencia pragmática e intercultural de los estudiantes extranjeros. Compartimos una propuesta para observar cómo se configuran las relaciones interpersonales mediante y en el uso del lenguaje: trabajamos sobre las formas de tratamiento en español, aparentemente simples en su descripción pero muy complejas en su funcionamiento, en escenas seleccionadas del cine argentino para reflexionar críticamente sobre su aparición en el contexto de encuentros de servicios. El objetivo es promover espacios para la observación, la comparación, la reflexión y la interpretación intercultural mediante textos-*inputs* adecuados.

Palabras clave: pragmática; giro intercultural; conciencia intercultural; formas de tratamiento

### **Abstract**

This paper presents an example of the kind of work implemented in SFL classroom to enhance students' cultural awareness. It suggests a way of critically observing how interpersonal relationships are constructed in and through the Spanish language: it deals specifically with personal address in Spanish, an area where the linguistic resources involved are simple but the cultural contexts in which they are used are more complex. We propose selected scenes from Argentine movies (which represent service encounters) as inputs to foster critical reflection, comparisons and intercultural awareness in SFL class.

Key words: Pragmatics; intercultural turn; intercultural awareness; personal address

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy, la importancia de la pragmática en la clase de ELSE es indiscutida; no hay duda de que los fenómenos pragmáticos son ineludibles en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera (de aquí en más, L2E), en nuestro caso, del español. Cuando usamos una lengua entran en escena, y se ponen en primer plano, factores extralingüísticos que conectan el lenguaje con acciones sociales diversas, con la construcción de nuestra identidad, de nuestra imagen y la de los demás, con los valores, las expectativas, las evaluaciones que derivan de la cultura en la que fuimos socializados. Los objetivos que podemos llamar transaccionales se cruzan, se pelean, se negocian, con objetivos interpersonales y es tan importante para sentirse seguro en una lengua extranjera -pongamos por caso, el español- saber que “clima” y “problema” son sustantivos masculinos, aunque terminen en “a”, como que el voseo entre desconocidos no es necesariamente un índice de exceso de confianza (en Argentina diríamos “confianzado”)<sup>1</sup>. En esos momentos las explicaciones pragmáticas se vuelven muy necesarias, por ser la pragmática la disciplina encargada de estudiar los fenómenos lingüísticos involucrados en el uso situado de una lengua (Crystal, 2008, pp. 379-380 para una definición de diccionario). Ahora bien, qué alcance tiene hoy la pragmática en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje de L2E: en los últimos años se registró un desplazamiento del centro de interés de la pragmática desde la comparación entre lenguas hacia el contraste entre culturas (vinculadas, por supuesto, a la lengua). El objetivo de este artículo<sup>2</sup> es proponer, a partir de un ejemplo concreto, el tipo de trabajo que desarrollamos en la clase de ELE para favorecer el desarrollo de lo que Byram (1991) y Kramsch (1993) llaman la competencia comunicativa intercultural, i.e. la habilidad para interactuar en contextos culturales complejos entre personas que poseen más de una identidad cultural y más de un lenguaje (Clouet, 2006, p.55)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Esto nos suele pasar en nuestras primeras clases español con grupos de estudiantes que ya han participado de cursos de español en sus países de origen. Muchos de ellos nos cuentan que solían tratar a sus profesores de español de *usted*; en Mar del Plata, proponemos el voseo como una forma de tratamiento también adecuada, aceptable, entre docente y estudiante, lo que no significa –por supuesto– menor respeto.

<sup>2</sup> Algunas de estas ideas formaron parte de una plenaria presentada en el IV Congreso Internacional de ELSE (desarrollado en noviembre de 2018 en la USAL).

<sup>3</sup> Esta es una situación muy frecuente entre nuestros alumnos de español, que queda reflejada en algunos de los títulos propuestos por ellos mismos para sus ensayos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje: “Una dominicana de Nueva York perdida en Argentina”, “Mi abuela me llama una gringa”, “Un poco italiano y un poco gringo en Mar del Plata” (solo por citar unos pocos ejemplos).

## 2. MARCO TEÓRICO: DE LA PRAGMÁTICA DE LA INTERLENGUA A LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL

En el marco de la pragmática de la interlengua (Kasper, 1992, 1997, Kasper y Schmidt 1996), Kasper (1997) se preguntaba a fines de la década del '90 en un trabajo ya clásico si la competencia pragmática es enseñable: *Can pragmatic competence be taught?* Responde que es posible crear condiciones para favorecer el desarrollo de la competencia pragmática, punto en el que identifica un desafío importante para la enseñanza de L2E:

*Does instruction make a difference? There is every reason to expect that pragmatic knowledge should be teachable (...) There is also reason to suspect that instruction may be necessary for interlanguage pragmatics, that learners who are not instructed at all will have difficulty in acquiring appropriate language use patterns especially in foreign language or classroom settings where opportunities for the full range of human interactions are limited (Kasper y Schmidt, 1996, p.160).*

En sus muchas publicaciones, aporta evidencias sustentadas en investigaciones que demuestran que las habilidades pragmáticas efectivamente pueden ser desarrolladas de manera sistemática mediante actividades de clase planificadas, a las que clasifica en dos grandes tipos según sus objetivos (Kasper, 1997, pp.10-11): actividades dirigidas a despertar la consciencia pragmática de los estudiantes y actividades dirigidas a ofrecer oportunidades para la práctica comunicativa. Las primeras buscan que los estudiantes puedan observar fenómenos pragmáticos particulares en diferentes fuentes de datos orales, escritos (y, podemos agregar hoy, digitales) con el objetivo de obtener determinada información sociopragmática y pragmalingüística (Leech, 1983). Estas actividades implican fundamentalmente el trabajo sobre actos de habla: desde el punto de vista sociopragmático exploran bajo qué condiciones, por ejemplo, los hablantes nativos agradecen (cuándo, a quién, en respuesta a qué tipo de bienes y servicios, etc.) y, desde el punto de vista pragmalingüístico, mediante qué estrategias y medios lingüísticos realizan el acto de habla en cuestión. Cuando examinamos en qué contextos aparecen las distintas formas de expresar agradecimiento se combinan las observaciones pragmalingüísticas y sociopragmáticas. Las actividades orientadas a la puesta en práctica de habilidades pragmáticas, por su parte, se nutren de los enfoques

centrados en el alumno (Kasper, 1997, p.13) y del indiscutido valor del enfoque por tareas (Nunan, 1989).

La crítica que han recibido las aproximaciones de la pragmática de la interlengua, que Kasper y Schmidt (1996) incluso reconocen, es que el foco estaba puesto en cómo el conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático de los hablantes no nativos difería del de los hablantes nativos. Su principal campo de referencia fue la pragmática empírica (Olshain y Blum Kulka, 1985; Blum Kulka, House y Kasper, 1989) en la que se abordaban los alcances en diferentes lenguas y culturas de fenómenos lingüísticos como los actos de habla, las rutinas y las estrategias de cortesía, entre otros. Se enfatizó el rol de la transferencia pragmática, es decir, la influencia que ejercen las otras lenguas y culturas que el estudiante de L2E ya conoce en su comprensión, producción y aprendizaje de información pragmática en L2E (Kasper, 1992, p.5). Hasta los años 2000, entonces, la pragmática de la interlengua se ocupó principalmente de comparaciones transculturales de fenómenos lingüísticos (Liddicoat, 2006, p.55). En dicho marco,

*Culture (...) is treated as either national culture (e.g., The French, the Russians, etc.) or as being co-extensive with language (e.g., French speakers, English speakers, etc.). In both constructions, culture is presented as monolithic, essentialised and largely unvarying (Liddicoat, 2017, p.32).*

Los intentos de identificar y definir características “nacionales” conducen indefectiblemente a la simplificación y, con ella, al riesgo de estereotipar características culturales (Clouet, 2006, p.57). Con el llamado “giro intercultural” (Thorne, 2010), la pragmática en los contextos de la enseñanza y el aprendizaje de L2E pasó de la *interlengua* a ser concebida como *intercultural*, bajo el presupuesto de que “one cannot learn a language without learning its culture” (Clouet, 2006, p.53). Entendida de este modo, la pragmática permite introducir en el aula aspectos culturales sin perder de vista la dimensión lingüística. El giro intercultural (Clouet, 2006, Liddicoat, 2006, 2014, 2017, Liddicoat y Scarino, 2013, Crozet y Liddicoat, 1999, Thorne 2003, 2010) revalorizó la interpretación cultural como un objetivo más, y central, de la enseñanza y el aprendizaje. Clouet (2006, p.59) identifica en este punto un nuevo desafío para los docentes: “make cross cultural awareness a central issue in teaching at the same time as developing students’ linguistic competence”. En el mismo sentido, Liddicoat (2017) señala que

*As pragmatics reflects culturally contexted instances of language use, it provides considerable scope for developing learner's reflection on the culturally contexted nature of meaning-making and interpretation (...) critical reflection can play a central role in aspects of learning language and culture (...) The starting point for any such reflection is to see pragmatics as meaning-making and to see differences in pragmatics between languages as meaningful differences. This happens when the process of teaching and learning promote reflection on language and give value to emergent understandings of differences in meaning-making practice. (P. 33)*

Esta aproximación, entonces, pone el foco en la dimensión sociocultural más que en los actos de habla o la cortesía *per se*. Se distancia del modelo de hablante nativo y piensa al alumno de lengua extranjera como un agente en sí mismo, como un agente-mediador entre su(s) propia(s) cultura(s) y la cultura meta -en este sentido, se considera beneficiosa para evitar la formación de estereotipos y los malentendidos interculturales: enfatiza la importancia de generar espacios en la clase para la observación, la comparación, la reflexión y la interpretación, donde el objetivo sea despertar la consciencia lingüística y cultural mediante la reflexión (no solo sobre la cultura meta sino también sobre la(s) propia(s) cultura(s)) y la comparación entre ambas, observando los significados y efectos que el uso del lenguaje tiene en una y otra. Como decíamos, el alumno se transforma en agente-mediador entre culturas, asistido por los docentes, quienes también nos convertimos en mediadores interculturales. Se afirman los beneficios de la instrucción frente a la no instrucción (Liddicoat, 2006, Thorne, 2010) y se enfatiza la necesaria guía del docente como mediador entre la(s) cultura(s) propia(s) y la cultura meta (Clouet, 2006). Este panorama privilegia, además, el uso de materiales auténticos como disparadores de las reflexiones (frente a los diálogos artificiales, por ejemplo).

### **3. LA PROPUESTA**

En el marco del giro intercultural, presentamos una de las ideas implementadas con el objetivo de promover la conciencia pragmática y la mediación intercultural a partir de actividades orientadas a la reflexión, no solo de la cultura cuya lengua se aprende sino también de la(s) propia(s) cultura(s) de los alumnos. En primer lugar, contextualizaremos brevemente el espacio en el que desarrollamos nuestra

experiencia: el Programa Mar del Plata de Español para Extranjeros (Cortés y Menegotto, 2000, Menegotto 2007, 2014). En segundo lugar, presentaremos una propuesta para trabajar específicamente la dimensión interpersonal, esto es, cómo se construyen, mantienen o modifican (para mejorar o empeorar) las relaciones sociales en y mediante el uso de la lengua (en nuestro caso, del español).

### *3.1 Ámbito de implementación: el Programa Mar del Plata de ELE*

El Programa de Español para Extranjeros de la Universidad Nacional de Mar del Plata parte de un enfoque comunicativo con un fuerte acento en la experiencia cultural (Grisolía y Menegotto, en prensa, Menegotto, 2007, 2014). En el marco del contrato suscripto con el *Hunter College* de la *City University of New York*, el Programa recibió en nuestra ciudad a veinte grupos de estudiantes de *Hunter College*, a quienes se sumaron estudiantes de *Canisius College*, de *Buffalo*, las últimas diez ediciones. Es un programa intensivo, conformado por tres cursos de lengua y uno de literatura, en los que aproximadamente el 75% de la carga horaria se desarrolla en el aula y el resto sucede en el “mundo real” (Menegotto, 2014). Los cursos que integran el *Programa*, suponen el dictado de cuatro horas matinales de clase a cargo de una dupla de profesores, clases que se desarrollan a partir de actividades que organizan, aunque no restringen, el trabajo sobre la competencia gramatical, comunicativa e intercultural de los alumnos. El trabajo está orientado al producto final de la semana y de la unidad didáctica en cuestión: el proyecto, tarea final con un resultado concreto que los alumnos deben presentar públicamente y que exige, para su realización, la interacción con hablantes nativos de español (Menegotto, 2007) asistida por estudiantes nativos de la UNMdP. Los proyectos garantizan el aprovechamiento de la inmersión. Las instancias de autoevaluación y reflexión sobre el propio aprendizaje y la propia experiencia intercultural son un elemento central del Programa: cada semana los estudiantes reciben un formulario con preguntas cerradas y abiertas que promueven la autorreflexión, lo que se suma a los espacios regularmente abiertos en clase para compartir experiencias en Mar del Plata y Argentina.

### *3.2 Objetivos: sensibilización y despertar de la consciencia pragmático-cultural*

Corbett (2008) señala que existen formas de interacción básicas, pero muy importantes, que varían notablemente de cultura a cultura. Entre ellas, propone como ejemplo las maneras de saludar: los saludos, comportamientos en los que participa la

dimensión lingüística acompañada por otros modos semióticos, generan expectativas e interpretaciones muy diferentes en distintas culturas. En este sentido, Corbett (2008) invita a desarrollar actividades en clase orientadas a reflexionar sobre las convenciones que los estudiantes aceptan como válidas en sus culturas y a partir de las cuales actúan: su propuesta apunta a mirar con nuevos ojos un fenómeno cotidiano, en su caso saludar, con el fin de desnaturalizar las propias prácticas sociales y discursivas mediante el contraste con otras culturas. Liddicoat (2006) interpreta ese proceso en términos de una progresión en el aprendizaje intercultural, que comienza en la aceptación de los propios usos como “naturales”, continúa con la percepción de las diferencias (basada, por ejemplo, en las explicaciones de gramáticas o libros de texto que introducen reglas o normas), sigue con la observación y comprensión de la complejidad (promovidas por el trabajo en clase con *inputs* adecuados) para favorecer las comparaciones y terminar, finalmente, en el descentramiento de las normas de L1. Este trabajo pone especial énfasis en el punto de esta progresión que afirma que el aprendizaje intercultural puede ser favorecido y mejorado por *inputs* adecuados. En las secciones que siguen presentamos el trabajo que desarrollamos mediante un ejemplo concreto cuyo objetivo es promover la consciencia y la sensibilidad pragmáticas -y cuando decimos “pragmática” incluimos la dimensión cultural- de nuestros estudiantes, que no solo permite conocer la cultura cuya lengua están estudiando sino también visitar la propia cultura con nuevos ojos (Kramsch, 1993). En palabras de Liddicoat (2017),

*(...) learners create for themselves their own understandings of language through an interpretative process of investigation (...) Such interpretative learning requires that each text (written, spoken, visual, multimedia) is understood as an experience of language as meaning-making whether that text is produced or received by the learner; that is, the language of the text is not only produced and comprehended, but its meaning-making potential is investigated (Pp. 33-34).*

Nuestra propuesta busca promover en clase la observación, la comparación, la reflexión y la interpretación mediante textos-*inputs* adecuados, concebidos como espacios en los que los significados son construidos (Halliday, 1978).

#### 4. LA PROGRESIÓN DEL APRENDIZAJE INTERCULTURAL. UN EJEMPLO

En esta sección mostraremos un ejemplo del tipo trabajo que hemos propuesto para favorecer la progresión del aprendizaje intercultural: observar críticamente cómo se construyen las relaciones interpersonales en la interacción, i.e., mediante el uso del lenguaje, específicamente en el contexto de encuentros de servicios en español, en Argentina. Adherimos a la postura según la cual el lenguaje no solo refleja sino que construye y mantiene la realidad -de modo que “el contexto interviene en la determinación de lo que decimos y lo que decimos interviene en la determinación del contexto” (Halliday, 2001 [1978], p.12). Esta postura afirma un ida y vuelta entre texto y contexto de manera que, por ejemplo, la relación social que existe entre dos interlocutores condiciona las interacciones verbales que tendrán lugar entre ellos pero, al mismo tiempo, serán esas interacciones las que mantengan o alteren, es decir, (re)construyan su relación social. En primer lugar, comenzamos por mencionar las diferencias interculturales identificadas por nuestros estudiantes (subsección 4.1), que sugirieron el trabajo puntual sobre uno de los fenómenos lingüísticos que las vehiculiza: las formas de tratamiento. Exploramos brevemente su descripción en algunas gramáticas del español (4.2) para abordar su complejidad en el uso a partir de *inputs* adecuados (4.3), disparadores de las reflexiones y los análisis desarrollados en clase (4.4).

##### *4.1 El reconocimiento de las diferencias*

Nuestro Programa de Español es un programa de inmersión, intensivo: los alumnos pasan cerca de un mes en Mar del Plata y todo el grupo se hospeda en dos hoteles. Esa circunstancia los fuerza a comer afuera la mayoría de las veces y a participar de numerosos encuentros de servicios con vendedores/as, meseros/as, empleados/as, etc. durante su estadía en la ciudad. Son muy frecuentes sus comentarios e impresiones sobre las características que ellos juzgan salientes en ese tipo de contextos situacionales, sobre la base de la comparación con experiencias previas en su(s) propia(s) cultura(s). Entre ellos, seleccionamos los siguientes:<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Por razones de espacio, incluimos apenas cuatro testimonios representativos de los muchos registros que están en el origen de este trabajo. Pertenecen a estudiantes que participaron del Programa entre 2013 y 2015 en el curso C (avanzado).



(1) Entonces, cuando camino por las calles, los trabajadores de las tiendas siempre nos dan un saludo. (Brianna)

(2) Los trabajadores del café, en la panadería, las camareras en el restaurante mexicano me saludan y me preguntan cómo [sic] estoy. (Matthew)

(3) La gente de Argentina es muy diferente a las personas de los Estados Unidos. Viviendo allí, uno se acostumbra a los formas de ser de las Americanos [sic]: La rapidez y los compromisos hacen que las personas se traten entre ellos de una manera indiferente. No quiero decir que todos los americanos somos así, pero la gran mayoría, especialmente los que viven en Nueva York, si [sic] lo son. (Alexandra)

(4) Los marplatenses tienen tiempo para cada cosa que hacen. Por ejemplo, cuando los marplatenses comen en un restaurante tienen tiempo para charlar y disfrutar el ambiente. Nunca tienen prisa. Los camareros esperan hasta que una persona les pregunta por la cuenta. Por otro lado, los camareros en los EEUU siguen preguntando si todo está bien pero los camareros en Mar del Plata preguntan por ti. Me gusta el ambiente calmo. (Andy)

En estos comentarios, la comparación se revela como un recurso frecuente en el intento de interpretar la cultura meta. Tal como muestran los fragmentos que hemos subrayado, las comparaciones se centran fundamentalmente en la función interpersonal del lenguaje (Halliday, 1978). Las diferencias y particularidades que identifican los estudiantes de ELE en el contexto de este tipo de interacciones de compra-venta involucran el trato y la relación social que se construye entre proveedor/a del servicio y cliente: destacan la atención y el acercamiento interpersonal que reciben, valorados positivamente. Impresiones como esas, recurrentes a lo largo de los años del Programa, promovieron nuestro interés por este tipo de interacciones. Los comentarios (1) a (4) muestran un desplazamiento desde la aceptación de los propios usos como “naturales” hacia la percepción de las diferencias. Sin embargo, revelan cierta simplificación, una mirada idealizada sobre la cordialidad orientada interpersonalmente de los encuentros de servicios en la ciudad de Mar del Plata, frente a la velocidad y la orientación práctica de sus experiencias en el lugar donde viven<sup>5</sup>. Nos propusimos, entonces, trabajar específicamente las realizaciones del significado interpersonal en este tipo de interacciones -encuentros de servicios- con el fin de evitar los estereotipos y la idealización (para bien o para mal) de la cultura meta.

---

<sup>5</sup> Para un contraste de tipos culturales en función de la percepción del tiempo ver Cerqueiras (2013).

#### 4.2 Las gramáticas: explicaciones simplificadas del funcionamiento del sistema

Son muchos los fenómenos lingüísticos involucrados en la construcción y el mantenimiento de las relaciones interpersonales. Un elemento central para codificar, para construir las relaciones sociales mediante el lenguaje es la manera en que los interlocutores nos referimos unos a otros, es decir, los recursos involucrados en las formas de tratamiento. Liddicoat (2006, p.56) explora la enseñanza-aprendizaje de la cultura de las relaciones interpersonales a partir de las fórmulas de tratamiento en francés. Señala que el sistema pronominal del francés, con el contraste *tu-vous* para la segunda persona, plantea una dificultad para los estudiantes angloparlantes de francés como lengua extranjera que solo cuentan con el pronombre *you* como opción disponible en su sistema. Advierte que estos pronombres son descriptos generalmente en términos de *cortesía* y *formalidad* en los materiales de francés como lengua extranjera pero la realidad es mucho más compleja y la simplificación suele ser difícil de manejar para los estudiantes. El siguiente testimonio de un alumno australiano de francés, citado por Liddicoat (2006), es contundente en este sentido:

*The textbook says that you use tu when you're being friendly and vous when you are being polite. Does this mean that you can't be friendly and polite in French? I don't think "friendly" and "polite" are really opposites. (P.67)*

Los pronombres personales, además, interactúan con formas de tratamiento nominales como el nombre de pila, el apodo, el título, el apellido, etc., lo que agrega todavía más complejidad. En este sentido, Liddicoat (2006) observa que

*the meaning that the choice of a pronoun form may have in a conversation is not a semantic given but rather emerges in interaction and is constructed through understandings of cultural belief system of the participants. (P.57)*

En español sucede lo mismo: el sistema pronominal ofrece dos formas para la segunda persona singular<sup>6</sup> -*vos/tú* (dependiendo de la variedad de español) y *usted*- con la dificultad adicional de que en nuestra lengua el sujeto puede estar elidido en cuyo caso la diferencia se advierte solo en la terminación verbal. La Nueva Gramática de la RAE (2010, p.321) advierte sobre la complejidad del contraste entre el trato de *tú/vos* versus *usted*. Propone agrupar los factores que condicionan la aparición de una u otra forma en dos polos definidos por la familiaridad, en un extremo, y el respeto, en otro. Es dado preguntarse si la definición de esos dos polos no sugiere, en algún sentido, la exclusión

---

<sup>6</sup> Usamos el caso nominativo como referencia.

mutua. Esto se reconoce en el propio texto del *Manual* (2010) que, luego de advertir sobre las dificultades para brindar un panorama simplificado, introduce una reinterpretación de ambos polos en términos de acercamiento y distancia respectivamente:

En el uso de los tratamientos intervienen circunstancias sociales y situacionales de tipo diverso que pueden variar dependiendo de áreas geográficas y comunidades particulares. Los factores que condicionan su elección se pueden agrupar en torno a dos polos que podrían denominarse TRATO DE CONFIANZA O FAMILIARIDAD y TRATO DE RESPETO. Hay que advertir, no obstante, que la distribución de los tratamientos es más compleja de lo que estos rótulos sugieren, ya que la confianza ha de interpretarse a veces como la simple voluntad de acercamiento, y el respeto como el deseo de mantener cierta distancia (RAE, 2010, pp.321-322 - el subrayado es nuestro).

En el contexto de una gramática del español no solo como lengua nativa sino también como lengua extranjera (Nieto et al., 2009), *usted* se identifica como “la segunda de respeto” (p.132) mientras que *vos* y *tú* se asocian con la intimidad entre los interlocutores (pp.138-140). La descripción que incluimos a continuación, tomada de una gramática pedagógica pensada para la enseñanza de ELSE (Menegotto et al. 2015), da cuenta de la distribución de *vos/tú* y *usted* mediante el parámetro de la distancia, al que se agrega una especificación en términos de tipos de relación y características de los interlocutores (como la edad y la jerarquía):

En español, los emisores tenemos que elegir con qué distancia vamos a tratar a nuestro interlocutor. Hay tres formas de tratar a las personas con las que hablamos:

Vos o tú: señala menor distancia. Es el tratamiento de confianza, camaradería y familiaridad, y es el trato natural entre las personas jóvenes.

Usted: tratamiento que señala mayor distancia. Se establece con personas más lejanas jerárquica o afectivamente. Señala un trato neutro, más formal, de mayor respeto. Es el trato natural hacia personas desconocidas mucho mayores que el emisor. (Menegotto et al., 2014, p.130, el subrayado es nuestro)

Vemos que, en los fragmentos revisados, la familiaridad, cercanía, confianza, camaradería y el afecto se vinculan con la forma *vos*, la distancia (en términos de edad o jerarquía), la formalidad y el respeto con la forma *usted*. Las explicaciones de las gramáticas necesitan simplificar los fenómenos para sistematizarlos, lo que conduce a la inevitable presentación de los usos de L2E como monolíticos, acotando la enorme variación observable en el uso. Citando a Liddicoat (2006),

*while the language structures involved are simple, the cultural context in which they are deployed is complex and involves an understanding of how interpersonal relationships are constructed and communicated through the French language. (P.56)*

En esta línea, apuntamos a trabajar los recursos empleados para tratar y referirse al otro en interacción con contextos situacionales socioculturalmente enmarcados para abordar la complejidad que emerge en el uso de formas aparentemente simples en español. Proponemos fomentar la observación crítica y la comprensión de la complejidad de las formas de tratamiento en el aula de ELE mediante un corpus de escenas seleccionadas de películas argentinas. El objetivo es favorecer las comparaciones, aunque menos idealizadas y estereotipadas que las advertidas en los comentarios de los estudiantes incluidos en la sección anterior, para facilitar el descentramiento de las normas de L1.

#### *4.3 Los materiales: la observación de la complejidad en el uso*

Para que los *inputs* sean adecuados es imperioso que involucren materiales auténticos (Clouet, 2006). La experiencia nos ha mostrado que es más sencillo recolectarlos cuando el soporte es escrito; los desafíos aumentan cuando buscamos trabajar la oralidad mediante materiales auténticos, especialmente la oralidad espontánea cuyas características -los falsos comienzos, solapamientos, interrupciones, etc.- agregan dificultades adicionales a la comprensión. Para solucionar dicho inconveniente, propusimos trabajar con corpus multimodales (Kress, 2010) para el diseño de materiales de ELSE, específicamente, corpus conformados por escenas seleccionadas de películas argentinas (Menéndez y Menegotto, 2009, 2013). Estos corpus permiten inscribir los diálogos en contextos situacionales y socioculturales particulares con lo cual los recursos lingüísticos y las estrategias discursivas quedan vinculados a variables contextuales específicas (Bardauil y Menéndez, 2012). Los corpus de escenas de películas resultan, a nuestro juicio, muy operativos en el contexto de las

clases de ELSE. Aun cuando el material cinematográfico entregue, como es obvio, representaciones de interacciones, los usos siguen siendo auténticos: las escenas constituyen una ficción de usos que buscan ser representativos, anclados en la voz de personajes-participantes con identidades sociales observables. Tienen la ventaja de mostrar el hecho de habla que representan como una totalidad en la que interviene la dimensión verbal pero siempre en relación con otros modos semióticos que se vuelven accesibles: los intercambios orales conviven con expresiones faciales, gestos, miradas, posturas físicas de los personajes que colaboran con la construcción de los significados intercambiados. Y contribuye a solucionar un problema que no aparece cuando damos clases de español en países hispanohablantes pero que sí puede aparecer en aulas de ELSE de países no hispanohablantes: el aislamiento de la comunidad de habla meta. La selección cuidadosa de las escenas por parte del docente posibilita, además, el contraste de distintas situaciones, con distintos tonos, es decir, expone la complejidad y, por lo mismo, evita el riesgo de estereotipar e idealizar. En función de la selección del docente, podrá observarse la emergencia no solo de opciones no marcadas, esperables en una determinada situación, sino también la aparición y negociación de opciones marcadas, con sus efectos. Usar escenas de películas como *inputs* contribuye, en definitiva, a resolver la demanda de que, en la clase de L2E, “pedagogical processes need to enhance learners’ access to sociocultural contexts in a way that provide a variety of settings and usages” (Liddicoat, 2006, p.59).

Para reflexionar sobre la construcción del significado interpersonal, esto es, sobre el modo en que se configuran las relaciones interpersonales mediante el uso del lenguaje en encuentros de servicios, armamos un corpus conformado por cuatro escenas de compra-venta seleccionadas de tres películas argentinas: *Nueve reinas* (2000), *Un cuento chino* (2011) y *Relatos salvajes* (2014). Las relaciones entre los personajes-participantes de cada escena proveen

*a cultural context in which choices for encoding personal address are understood as encoding aspects of social identity (such as the construction of positioning in respect to hierarchy and solidarity) and the nature of the relationship being enacted (Liddicoat, 2006, p.58 –el subrayado es nuestro).*

En la siguiente subsección, sugeriremos cómo abordar en clase la complejidad del uso de las formas de tratamiento para construir relaciones interpersonales, mediante el

trabajo impulsado por una serie de escenas que representan encuentros de servicios en la variedad rioplatense de español.

#### 4.4 La clase: reflexiones sobre la complejidad del uso

Las cuatro escenas que configuran nuestro *input* recrean intercambios cara a cara en el que un/a proveedor/a (P) y un cliente (C) sostienen una transacción económica de compra-venta al por menor (*snacks*, clavos y flores en una estación de servicios -escena I-, una ferretería -escena II- y una florería -escena III) y un encuentro de servicios entre camarera y cliente en un restaurant (escena IV).<sup>7</sup> Son muchos los recursos y estrategias que están a disposición para la observación y el análisis. En Grisolía (2015), desarrollamos un análisis detallado de interacciones enmarcadas en escenas con estas mismas características. Señalábamos que

El análisis y los resultados de este trabajo tienen como objetivo contribuir con el diseño de materiales de ELSE en tanto los *corpus* multimodales ofrecen un entorno físico concreto para la interpretación de los recursos léxico-gramaticales involucrados en la configuración de las relaciones interpersonales en el discurso (P.430).

Por razones de espacio, no presentamos las unidades didácticas completas implementadas en clase para trabajar con estos materiales,<sup>8</sup> pero sí introduciremos algunas de las cuestiones que hemos usado como disparadores para observar la contribución de las formas de tratamiento (pronominales y nominales), entendidas como recursos, a la configuración de las relaciones interpersonales en cada caso. El objetivo es alentar la comparación entre culturas (la(s) propia(s) y la meta) y las posturas críticas mediante discusiones, en todos los niveles de lengua<sup>9</sup>. Algunos de los puntos trabajados en clase, en diferentes ediciones del Programa, han sido las siguientes: ¿Hay reciprocidad en las opciones seleccionadas en cuanto al tratamiento de *vos* o de *usted*? (dicho de otro modo, proveedor/a y cliente ¿toman la misma opción?) ¿Qué consecuencias tiene dicha (a)simetría para la relación interpersonal?

---

<sup>7</sup> En el apéndice incluimos la transcripción de las escenas junto a imágenes que ilustran la relación representada.

<sup>8</sup> Las unidades didácticas para el trabajo en clase se conciben como fichas que conforman, justamente, un fichero de actividades (Grisolía & Menegotto, en prensa). Este fichero es accesible para todos los docentes del equipo (quienes, por otra parte, lo hemos ido construyendo). Cada una de las fichas que lo integran propone claramente: 1- *qué* contenidos aborda, 2- *cómo* trabajarlos, a partir de un *texto input* y consignas concretas sugeridas y 3- *para* qué, es decir, con qué objetivos.

<sup>9</sup> Como señalamos en la nota anterior, en la ficha de trabajo que corresponde a esta actividad quedan sugeridos qué contenidos trabajar y cómo hacerlo específicamente para cada nivel (aun cuando el *input* sea el mismo).

¿Los participantes mantienen la distancia previa al intercambio, se acercan o se alejan más después del encuentro? ¿Qué relación se observa entre la elección tomada y las características sociales de los participantes? (por ejemplo, ¿tienen la misma edad?, ¿son del mismo género?, ¿hay relaciones de poder?) ¿Cómo se concibe la relación cliente-proveedor en sus culturas de origen? (¿aparece involucrada la variable poder?, ¿cómo incide la variable edad?). La aparición de vocativos de intimidad como “papi” (en la escena III) y “bebé” (en la IV), ¿recibe la misma interpretación en las dos escenas? ¿Por qué? ¿Cómo reaccionan los participantes a un tratamiento y a otro? ¿Qué consecuencias tiene la manera de tratarse en relación con la cortesía, la intimidad y el respeto en cada caso? Dicho de otro modo, los participantes ¿sostienen una buena relación interpersonal? ¿Qué elementos -lingüísticos o contextuales- permiten justificar esa respuesta?

Las cuatro escenas seleccionadas abren el juego a contrastes interesantes vinculados con dichas preguntas-disparadoras: muestran que la misma realización -por ejemplo, las opciones recíprocas en las formas de tratamiento- tienen distintos efectos (efectos que se vuelven observables gracias a los *inputs* multimodales). En las escenas I y III se observa un uso simétrico del voseo que construye reciprocidad entre los participantes: en la interacción I los participantes no se conocen pero construyen una pretendida cercanía a partir del intercambio; en la escena III la situación es diferente, los participantes sí se conocen, mantienen interacciones regularmente (es interesante en este punto explorar las señales que permiten afirmarlo), pero a partir de los intercambios construyen afecto, variable no presupuesta -en principio- en encuentros de servicios como estos. Los vocativos, que no aparecen en la interacción I pero sí en la III, funcionan en este sentido: los participantes se llaman por el nombre de pila e, incluso, la vendedora apela al sobrenombre (usando el diminutivo *Robertito*) y al tratamiento de *papi*, con los que marca evidente confianza y afecto (puesto que en modo alguno refiere al parentesco). En la escena II, cliente y vendedor también toman la misma opción pero en este caso el tratamiento es de *usted*. Dicha forma, convencionalmente asociada a la cortesía y el respeto como veíamos en la sección 4.2, no construye grados altos de cortesía en la interacción representada: dicho recurso colabora, más bien, con la construcción de una distancia progresiva que se convierte en desconfianza, distancia cada vez más profunda entre los dos participantes del intercambio. La interacción se transforma, incluso, en una especie de duelo entre vendedor y cliente (y la alternancia de los planos en la escena colabora con dicha sensación). El tratamiento recíproco *usted-usted*, en este caso, no solo mantiene la



distancia sino que la aumenta notoriamente (en combinación con otros recursos que no mencionamos aquí por cuestiones de espacio (cfr. Grisolía, 2015)). La opción por *usted* vuelve aparecer en la escena IV del lado de la camarera, que mantiene la distancia, pero esta vez en una interacción asimétrica en la que se observan acoso e intimidación del lado del cliente: este no solo opta por el voseo sino también por el vocativo *bebé*, ubicándola en un lugar de vulnerabilidad, inocencia e indefensión marcadamente desagradable en una interacción de este tipo.

Muchas son las reflexiones de los estudiantes que hay enriquecido estos análisis de partida a través de los años. Análisis contrastivos como el presentado brevemente aquí han sido explorados en clase a propósito de otros recursos y estrategias relevados sobre las mismas escenas. Nuestra experiencia de trabajo con materiales como estos coincide con las conclusiones de Liddicoat (2006): el aprendizaje intercultural sucede como resultado de la intervención pedagógica. El trabajo en clase sobre materiales auténticos vehiculiza el desplazamiento desde la interpretación de formas distribuidas en función de clases de interlocutores (como las sugeridas como válidos puntos de partida en libros de textos y gramáticas) hasta la interpretación de comportamientos interpersonales complejos, en los cuales intervienen distintas formas lingüísticas para construir distintos significados interpersonales y distintas relaciones.

## **5. COMENTARIOS FINALES**

En estas páginas hemos buscado enfatizar la importancia de generar oportunidades en el aula de ELSE que favorezcan la sensibilidad y la consciencia pragmáticas de los estudiantes extranjeros. Presentamos una propuesta para desarrollar la consciencia intercultural en la clase de ELE mediante la reflexión, inspirada por escenas seleccionadas del cine argentino, específicamente con relación al establecimiento de relaciones interpersonales. Como ejemplo, propusimos trabajar sobre el tratamiento en español, aparentemente simple en su forma pero muy complejo en su funcionamiento. La propuesta involucra observar usos en instancias concretas, en interacciones auténticas, para reflexionar críticamente sobre los contextos en los que ocurren. Brinda oportunidades a los estudiantes de ELE para notar diferencias entre la cultura y la lengua que están aprendiendo y su(s) propia(s) cultura(s) (Liddicoat, 2006), con la asistencia de los docentes, quienes colaboramos con dicha observación y reflexión a



partir, por ejemplo, de preguntas-guía como las presentadas en la sección anterior. El análisis de las distintas formas de tratamiento, pronominales (*vos/tú-usted*) y nominales, constituye una puerta de entrada para observar la naturaleza de la interacción y reconocer señales contextuales que permitan describir la identidad de los participantes y su relación interpersonal (construida en y mediante la lengua). Trabajar con distintos géneros como *inputs*, en especial multimodales, es beneficioso en el marco de enseñanza de ELSE en tanto permite vincular los recursos que brinda la gramática a situaciones de uso concretas que restringen su aparición e interpretación. En este marco, la pragmática como lugar de encuentro entre lengua y cultura asume un rol fundamental:

*The data indicates that language use itself can be the focus of intercultural learning related to mediation. Pragmatics has particular relevance for interculturally oriented language teaching as it represents a fundamental point of interaction between language and culture* (Liddicoat, 2014, p.275).

Por supuesto, la sensibilidad pragmática trabajada activamente en el aula necesita ser complementada con la puesta en práctica del lenguaje fuera del aula –cuyas oportunidades se multiplican en el caso de programas de inmersión como el nuestro y son más restringidas en el caso de cursos desarrollados en países no hispanohablantes. En este último caso, es imperativo aprovechar las posibilidades ofrecidas por los desarrollos tecnológicos recientes (Thorne, 2010).

Sea mediante actividades orientadas al desarrollo de la consciencia intercultural (como la que sugerimos aquí) o a la práctica (que dejamos para un próximo trabajo), un objetivo central para la pragmática de L2E es favorecer la habilidad para convertir lo familiar en extraño y lo extraño en familiar (Byram, 1991). El testimonio de dos de nuestros estudiantes, que elegimos como representativos de muchos otros, muestra el resultado exitoso de la intervención:

(5) Tenía mis dudas sobre si sería capaz de divertirme en un lugar tan diferente a Nueva York. Aprendí mucho de mi experiencia en Mar del Plata (...) Pero sobre todo, lo que aprendí fue que diferente no significa ni mejor ni peor, sino sencillamente eso, diferente. (Holdyn)

(6) Aprendí mucho: a tener la mente más abierta sobre una cultura extraña, a *reflejar* [sic] y pensar en mis presupuestos sobre los Estados Unidos y Nueva York y construir

opiniones nuevas sobre el mundo, a hacer cosas fuera de mi idea de seguridad.  
(Andrea)

El reconocimiento de las diferencias, la posibilidad de hacer comparaciones, la reflexión sobre las consecuencias de dichas diferencias, en definitiva, el descentramiento de L1 no es innato: necesita ser impulsado por la educación. Con ese objetivo implementamos la propuesta presentada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRISOLÍA, M. (2015). "Modo, modalidad y multimodalidad: aportes al diseño de materiales para la enseñanza de ELSE". En: *Actas de las Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, UNRN, pp. 430-448, URL [http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/Congresos\\_Jornadas\\_Didactica\\_Lenguas\\_Literaturas\\_2.pdf](http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/Congresos_Jornadas_Didactica_Lenguas_Literaturas_2.pdf)
- GRISOLÍA, M y MENEGOTTO, A. "¿Podemos usar el mismo texto en distintos niveles? Las actividades de clase en el trabajo por proyectos". En: *Actas de las VII Jornadas ELSE* (UNLP). En prensa.
- BARDAUIL, P. y MENÉNDEZ, S.M. (2012). "Pedidos e indireccionalidad. Una propuesta multimodal para la enseñanza de ELSE". En: *Actas del VI Congreso Internacional Transformaciones Culturales*. BsAs, UBA.
- BLUM-KULKA, SH., HOUSE, J. y KASPER, G. (eds.) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N.J., Ablex.
- BYRAM, M. (1991). "Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model". En: BUTTJES, D. y BYRAM, M. (eds.) *Mediating languages and cultures*. Clevedon/Avon, Multilingual Matters, p.17-30.
- CERQUEIRAS, V. (2013). "Todo contenido es cultural. Estudiantes extranjeros y culturas académicas". En: NIETO, H., DE MAJO, O. y MARTÍNEZ VÁZQUEZ, J. (comps.) *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*. Bs.As., EUS, p.117-129.
- CLOUET, R. (2006). "Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator", *Porta Linguarum*, 5, p.53-62.
- CORBETT, J. (2008). "Developing intercultural language awareness", *New Routes*, 26.

- CORTÉS, A. y MENEGOTTO, A. (2000). “Los contenidos culturales en los cursos de ELSE: la experiencia del programa Mar del Plata”. En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza de ELE. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, p.193-202.
- CROZET, CH., y LIDDICOAT, A. (1999). “The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom”. En: LO BIANCO, J. LIDDICOAT, A. y CROZET, CH. (eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Canberra, Language Australia, p. 113–126.
- CRYSTAL, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Sixth Edition*. Oxford, Blackwell Publishing.
- HALLIDAY, M.A.K. (2001 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. Bs.As., FCE.
- KASPER, G. (1992). “Pragmatic transfer”, *Second Language Research*, 8, p. 203-231.
- KASPER, G. (1997). “Can Pragmatic Competence be taught?”, Honolulu, University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center. URL <http://nflrc.hawaii.edu/publications/view/NW06>
- KASPER, G. y SCHMIDT, R. (1996). “Developmental issues in interlanguage pragmatics”, *SSLA*, 18, p. 149-169.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality*. London, Routledge.
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London/New York, Longman.
- LIDDICOAT, A. y SCARINO, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. New York/Oxford, Wiley-Blackwell.
- LIDDICOAT, A. (2006). “Learning the culture of interpersonal relationships: students’ understandings of personal address forms in French”, *Intercultural Pragmatics*, 6(1), p.55-80.
- LIDDICOAT, A. (2014). “Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning”, *Intercultural Pragmatics*, 11(2), p.259-278.
- LIDDICOAT, A. (2017). “Interpretation and critical reflection in intercultural language learning: Consequences of a critical perspective for the teaching and learning of pragmatics”. En: DASLI, M. y DÍAZ, A. (eds.) *The critical turn in*

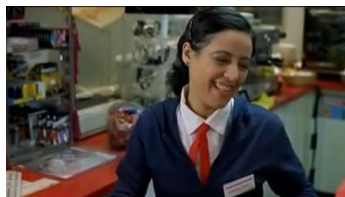
*language and intercultural communication pedagogy: theory, research and practice*. New York, Rutledge, p.22-39.

- MENEGOTTO, A. (2007). "Successful project work". En: HARRINGTON, K. y WARE, T. (Eds.), *Recipes for success in foreign language teaching*. LINCOM Studies in Second Language Teaching 05.
- MENEGOTTO, A. (2014). *Del aula al mundo. Manual operativo para asistentes del Programa Mar del Plata*. Mar del Plata, UNMdP.
- MENEGOTTO, A., CÁRMENES, J, OCHOA, L. y CÓCORA, A. (2015). *El Microscopio gramatical del español*. Bs.As., Tinta Fresca Editores.
- MENÉNDEZ, S.M. y MENEGOTTO, A. (2009). "Multimodalidad y ELSE: Condiciones preparatorias para el diseño de materiales didácticos". Mar del Plata, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- MENÉNDEZ, S.M. y MENEGOTTO, A. (2013). "Gramática, discurso y situación. Diseño de materiales para la clase de ELSE". Mar del Plata, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- NIETO, H., DE MAJO, O., ALÉN, S. y MARTÍNEZ VÁZQUEZ, J. (2009). *Gramática del español. Una visión del español como lengua nativa y extranjera*. Bs.As.: EUS.
- NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Gran Bretaña, Cambridge University Press.
- OLSHTAIN, E. y BLUM-KULKA, SH. (1985). "Degree of approximation: non-native reactions to native speech act behavior". En: GLASS, S. y MADDEN, C. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, p.303-325.
- R.A.E. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Madrid, Espasa.
- THORNE, S.L. (2003). "Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication", *Language Learning and Technology*, 7 (2), p. 38-67.
- ----- (2010). "The 'intercultural turn' and language learning on the crucible of New Media". En: HELM, F. y GUTH, S. (eds.) *Telcollaboration 2.0 for language and intercultural learning*. Bern, Peter Lang, p. 139-164.

## APÉNDICE<sup>10</sup>

### Escena I- Esso shop (*Nueve reinas*, 2009, director: Fabián Bielinsky)

*De noche, un cliente compra en el autoservice de una estación de servicio y va a pagar a la caja. Sorprende a la cajera leyendo un libro.*



- 1 C: qué estás leyendo? [sonriendo]
- 2 P: nada nada\ disculpame\ [sonriendo]
- 3 C: no:: todo bien\
- 4 P: es esto nada más?
- 5 C: sí\

*La vendedora intenta registrar la compra de su cliente pero, después de 6 segundos, no lo consigue; hace un gesto de fastidio y mira al cliente.*

- 6 P: bueno esta máquina me vuelve loca\ no importa después lo registro\ uno
  - 7 veinticinco más e: tres con setenta y cinco son e::
  - 8 C: cinco\
  - 9 P: sí\ cinco claro\ e:: más chico no tendrás?
  - 10 C: no | me matás\ la verdad que no\
  - 11 P: no importa no importa\ voy a ver si llevo\
- Busca cambio*
- 12 C: sí?
  - 13 P: sí\

### Escena II- Clavos (*Un cuento chino*, 2011, director: Sebastián Borensztein)

*Roberto, vendedor, saca clavos de una caja y envuelve unos cuantos en papel de diario.*

- 1 P: entonces muy bien cien gramos de clavos largos sin
- 2 cabeza\ algo más?
- 3 C: nada más\
- 4 P: cinco pesos\
- 5 C: perdón\ | cómo sabe?
- 6 P: cómo sé qué?
- 7 C: que son 100 gramos /

*Roberto apoya, con desgano y visiblemente ofuscado, el paquete con clavos en la balanza que marca 119 gramos.*

- 8 P: tiene razón me equivoqué\ son cinco pesos\
- El cliente saca el dinero mientras se miran de un modo poco amistoso.*
- 9 C: buen día\
  - 10 P: buen día\



<sup>10</sup> Las pautas de la transcripción son las siguientes: |: pausa breve; <x segs>: pausas de más de 3 segs; /: entonación ascendente; \: entonación descendente; : alargamiento de sonido vocálico; ?: entonación interrogativa; []: comentarios de la transcriptor/a. C: designa al/la cliente/a; P: designa al/la proveedor/a del servicio (como vendedor/a o camarero/a).

**Escena III-** Flores (*Un cuento chino*, 2011, director: Sebastián Borensztein)

*El cliente, Roberto, cruza la calle hacia el puesto de flores, hace contacto visual con la vendedora que se acerca con las flores listas.*

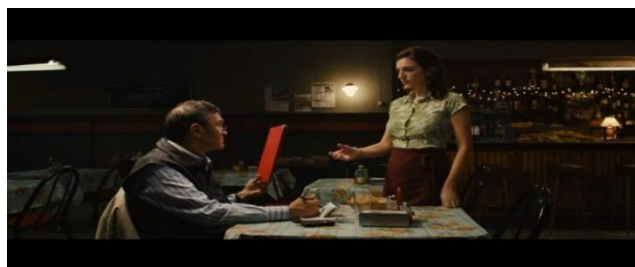


- 1 P: ho:la Robertito:/
- 2 C: qué hacés Gladys\
- 3 P: bien/ y vo:s/
- 4 C: bien bien\ vos\ [mientras busca el dinero en el bolsillo]
- 5 P: bien/
- 6 C: -ta fresco no/
- 7 P: un poco\ chau papi hasta el sábado\
- 8 C: chau gracias gracias\

**Escena IV-** Restaurant (*Relatos salvajes*, 2014, director: Damián Szifron)

*En un restaurant, perdido, en una ruta, una camarera toma mate cuando observa la entrada de un cliente al restaurant en medio de la lluvia.*

- 1 P: Buenas noches uno solo?
  - 2 C: Veo que sos buena para las matemáticas / uno sí \
  - 3 P: donde quiera / <14 segs.>
  - 4 P: de plato del día tenemos lentejas con arroz \
  - 5 C: m:: qué rico \ <8 segs.>
- [El cliente hace señas llamando a la camarera] <9 segs.>



- 6 C: mucho trabajo?
- 7 P: no: \ con esta lluvia /
- 8 C: no porque hace un rato que te estoy llamando | tenés que mirar más al
- 9 salón bebé /
- 10 P: perdón \ ya sabe lo que va a pedir?
- 11 C: traeme unas papas fritas a caballo si me quedo con hambre te pido otra
- 12 cosa\
- 13 P: para tomar?
- 14 C: coca light \
- 15 P: coca light?
- 16 C: coca / light \ papas fritas / a caballo \ querés que te lo anote?

[subir](#)

**María Belén Grisolía**

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Doctora en el área *Lingüística* por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en las materias *Gramática I y II*, como Ayudante en *Lingüística I y II* en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, y como Profesora de *Lingüística y Gramática III* en el ISFD N°19. Es investigadora categorizada en el Programa de Incentivos a la Investigación. Ha participado en numerosos proyectos de investigación cuyos resultados han sido compartidos en reuniones científicas nacionales e internacionales y en diversas publicaciones. Desarrolla estudios sobre pragmática, cortesía, análisis del discurso, lingüística sistémico-funcional y ELSE. Desde 2008, participa en el equipo de español para extranjeros de la UNMdP en cuyo marco ha realizado tareas de docencia, investigación, capacitación y producción de materiales didácticos.

**Cómo citar este artículo:** GRISOLÍA, M.B. “Pragmática de las formas de tratamiento: una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de ELE”, SIGNOS ELE, diciembre 2019 URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4976/6561> ISSN 1851-4863, 1-23 págs.

[subir](#)