

COLOQUIALISMOS PARA EL AULA UNIVERSITARIA

de

Wyatt Ince, B.A.

A thesis submitted to the Graduate Council of  
Texas State University in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of  
Master of Arts  
with a Major in Spanish  
May 2021

Committee Members:

Yasmine Beale-Rosano-Rivaya, Chair

Antonio Gragera

Matthew Juge

**COPYRIGHT**

de

Wyatt Ince

2021

## **FAIR USE AND AUTHOR'S PERMISSION STATEMENT**

### **Fair Use**

This work is protected by the Copyright Laws of the United States (Public Law 94-553, section 107). Consistent with fair use as defined in the Copyright Laws, brief quotations from this material are allowed with proper acknowledgement. Use of this material for financial gain without the author's express written permission is not allowed.

### **Duplication Permission**

As the copyright holder of this work I, Wyatt Ince, authorize duplication of this work, in whole or in part, for educational or scholarly purposes only.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

This work would not have been possible without the support of my committee and of my program. I am grateful to my committee for their confidence in my abilities as a researcher, even when I may have doubted myself. To my peers, your support has meant more than I can express. To the Drs. Gragera and Juge, your insights and commentary have helped me learn about my writing and how to improve upon it—which has been a tremendous gift and a generous use of your time. To Dr. Beale-Rivaya, your dedication to my work and unfailing support have made me a better academic. You have helped me step into the role of my success, and I am forever grateful.

## TABLE OF CONTENTS

	<b>Page</b>
ACKNOWLEDGEMENTS .....	iv
LIST OF TABLES .....	vii
LIST OF ABBREVIATIONS .....	viii
ABSTRACT.....	ix
RESUMEN.....	xi
<b>CHAPTER</b>	
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DISCURSIVAS.....	5
El papel de coloquialismos en L2 .....	6
La inclusión de competencias discursivas en el aula .....	8
El estado de autenticidad en el aula actual .....	8
III. LA INSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS PRAGMALINGÜÍSTICAS AHORA .....	13
Instrucción de pragmática en L2.....	13
Presencia de expresiones malsonantes en el aula .....	13
IV. APLICACIONES EN EL AULA DE LENGUAS .....	16
V. PROPOSICIONES PARA LA MEJORA DE LAS AULAS DE LENGUA MEDIANTE LA INSTRUCCIÓN CONTEXUALIZADA .....	18
Liarla (parda).....	19
Estar hasta las narices .....	19
Tocarle a alguien las narices.....	19
(No) Fastidiar .....	19
Fastidiarla.....	20
Fastidiarse .....	20

Jo, jolín, jobar, jopá.....	20
Bobo.....	20
Tonto.....	20
Gilipollas.....	21
Ostras.....	21
(De) Narices.....	21
De coña.....	21
Ser la leche.....	21
VI. EJEMPLO DE UN PLAN DE LECCIÓN UTILIZANDO LOS DATOS Y MÉTODOS	
PROPUESTOS.....	22
VII. CONCLUSIÓN.....	29
APÉNDICES.....	33
BIBLIOGRAFÍA.....	39

## LIST OF TABLES

<b>Table</b>	<b>Page</b>
1: Coloquialismos .....	18
2: Ampliación de presentación de coloquialismos que expresan infortunios.....	24
3: Actividad de pequeños grupos.....	26
4: Actividad de la clase total .....	27
5: Calentamiento para empezar la clase siguiente.....	28

## LIST OF ABBREVIATIONS

<b>Abbreviation</b>	<b>Description</b>
LOTE	Language other than English
RAE	La Real Academia Española



## **ABSTRACT**

Discourse competency teaching in the language-other-than-English (LOTE) classroom is often limited to formal grammar concepts, formal cultural competency, standardized canonical readings. Informal language, and informal oral interactions are largely ignored or even suppressed or, in the case informal language appears in a text under study, the informal language is often redacted in the standard textbook.

The general approach is to give students linguistic competency in formal or professional settings and thus it is best to teach students the most standard forms of the language. Informal competency will be acquired once they are in an immersion context. However, cultural competency includes the ability to have informal interchange in the moments outside of the formal exchanges of a professional meeting.

Advanced students exhibit gaps in understanding and struggle to express themselves using native-like expressions in the target language. Students are typically not expressly taught about colloquial language such as gestures, filler words, colloquialisms or swear words. The formality of university classroom environment proscribes the use of more colloquial words and—to a greater degree—the use of swear words. As a result, while well-intentioned, students find themselves struggling to understand colloquialisms, which are in their nature affective and polysemic. Therefore, due to the emotive charge and their various uses, colloquialisms are frequently used in speech by no small number of speakers and are more difficult for students learning a second language to know the gradations of affective load that are attributed to these words. A selection of 15 Castilian Spanish colloquialisms is

analyzed in this study. The geographic limitations of these terms are attributable to the lack of corresponding intelligibility/interpretation outside of Spain, and to facilitate this study's narrowness of scope, though further applications of these findings in other regions or even languages have been determined to be fruitful for future application. The colloquialisms chosen to reflect a variety of speech that reflects emotive responses ranging from very positive to very negative based on the contexts in which they may be used. As such, they are ideal for studying how students—knowingly or unknowingly—engage in use of colloquialisms and to what achieved affect within the target language. In this study, we will first provide a review of current literature regarding the value of inclusion of informal language and structures alongside formal structures in a LOTE classroom at the university level. Then, we gather 15 commonly used colloquialisms in Castilian Spanish and exemplify their various meaning in different common contexts. Finally, we will propose a lesson plan as a method of demonstrating how informal language can be included in a traditional university classroom without eroding the formal language teaching.

## RESUMEN

La enseñanza de competencia discursiva en las aulas de idioma que no es inglés (LOTE por sus siglas en inglés) suele limitarse a gramática formal, competencias formales culturales y lecturas estandarizadas canónicas. Lenguaje informal e interacciones son mayormente ignorados, suprimidos, o en el caso de que lenguaje informal aparece en un texto para estudiar, el lenguaje se ve censurado en el libro de texto.

El acercamiento general es darles a los estudiantes una competencia lingüística que corresponda en ambientes formales o profesionales y como tal, es mejor enseñar a los estudiantes las formas más estándares del idioma. Competencias informales se aprenderán una vez que están en un contexto de sumersión. Sin embargo, la competencia cultural incluye la capacidad de mantener un intercambio informal fuera de los confines de una reunión profesional.

Estudiantes avanzados exhiben lagunas en el entendimiento y retan para expresarse usando expresiones en el idioma que alcanzan competencias parecidas al nivel nativo. Los estudiantes típicamente no reciben instrucción de gestos, muletillas, coloquialismos o palabras malsonantes. La formalidad del aula universitaria proscrib el uso de estas formas más coloquiales y—a un grado mayor—el uso de palabras malsonantes. Por ende, pese a que sea bien intencionado, los estudiantes se encuentren en retando a entender coloquialismos, que son en su naturaleza afectivas y polisémicas. Resulta que, por su valor emotivo y sus varios usos, los coloquialismos son frecuentemente usados por no pocos hablantes y es más difícil para estudiantes que aprenden un segundo idioma conocer la extensión de su carga

afectiva que se les atribuiría a estas palabras. Una selección de quince coloquialismos se analiza en este trabajo de la variante castellana de la lengua española. La restricción geográfica se debe a la falta de entendimiento e inteligibilidad fuera de España respecto a los coloquialismos escogidos; aunque las aplicaciones de este estudio a otras regiones o aun a otros idiomas se han determinado a ser fructuosas que muchas veces son regionales. Los coloquialismos se escogieron para reflejar una variedad de habla que evoca respuestas emotivas que van de lo muy positivo a lo muy negativo según los contextos que en que se utilizan. Por ende, son ideales para el estudio de cómo los alumnos—a sabiendas o no—interactúan en el uso de coloquialismos y a qué efecto dentro de la lengua meta. No sería apropiado, por ejemplo, estudiar coloquialismos de una región y preguntarles a hablantes de otra por sus reacciones. En este estudio, primeramente, proporcionaremos un repaso de la literatura reciente con respecto a al valor de incluir lenguaje y estructuras informales conjuntos con el lenguaje y las estructuras formales del aula LOTE a nivel universitario. Luego, recopilamos los dichos quince coloquialismos de castellano y ejemplificamos sus varios significados en varios contextos comunes. Finalmente, propondremos un plan de lección como un método de enseñar cómo el lenguaje informal puede incluirse en un aula universitaria tradicional sin detraer de la instrucción de lenguaje formal.

## I. INTRODUCCIÓN

La lengua y las estructuras en la instrucción de la lengua española en las aulas presentan para estudiantes retos para cuando quieran utilizar la lengua aprendida en un contexto fuera del ambiente controlado del aula y en un contexto auténtico y espontáneo. El lenguaje que se enseña carece de contexto y del carácter vivo de la lengua. Un ejemplo común es la diferenciación entre *tú* y *usted* que suele enseñarse en las clases. En la enseñanza de estos pronombres, se desglosan reglas simplificadas como “*tú* se usa con alguien de tu edad” o “*usted* se usa con personas mayores.” El problema no es que se enseñe, es que se enseñen estas formas de manera simplificada sin diferenciar. Tampoco se presenta la variedad de uso de los pronombres de sujeto *vos* y *vosotros* que también experimentan variedad de uso. Si bien las explicaciones de los pronombres son poco adecuadas, la explicación de lenguaje coloquial está marginada si no completamente ausente en la instrucción de la lengua en el aula formal. Los coloquialismos forman parte del paisaje lingüístico y son relevantes y necesarios en el aula si el propósito es producir hablantes completos. Los estudiantes tienen que recibir una capacitación de lengua. El optar solamente por las partes formales de idioma y dejar a un lado los aspectos que se han denominado “inapropiados” para el aula forja lagunas profundas.

La instrucción actual produce estudiantes que cometen errores como decir algo que no quieren decir, decir algo que no entienden o de decir algo que entienden demasiado tarde causando una situación incómoda. La cuestión de coloquialismos produce una reacción clara que se da a definir las lagunas en el conocimiento mientras destaca por qué estos coloquialismos no se enseñan o se descuidan de enseñar.

Los estudiantes también tienen derecho de saber cuándo alguien en sus entornos se comporta de forma inapropiada y de saber responder apropiadamente a esta impropiedad.

Hemos de preguntarnos, ¿Hay un intento de lavar la lengua para priorizar solo los contextos idílicos y formales? ¿Estamos ignorando la mayoría de las interacciones que son en contextos informales? ¿No es cierto que los momentos fuera de reuniones formales también ayudan a forjar conexiones y acuerdos entre colegas? Las respuestas a estas preguntas se van desarrollando en este estudio.

Es cierto que los coloquialismos sí pueden ser groserías, pero no siempre. Es el derecho de una persona de ser grosera y de usar palabras malsonantes porque, tanto como el vocabulario formal, son una forma válida de expresión. El propósito de la instrucción de las palabras malsonantes no es que un instructor le muestre a un estudiante a ser grosero o mal educado, sino presentar aspectos de la lengua a que los estudiantes se enfrentarán tarde o temprano (G. Mugford; Dewaele, “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations” 238). La idea es que el estudiante desarrolle la habilidad de reconocer y responder de forma apropiada a cualquier tipo de vocabulario. Puesto que la lengua informal es más predominante que la formal, es la responsabilidad del instructor darle al estudiante la información necesaria aunque, el estudiante escoja no usar el vocabulario presentado.

Las instituciones de educación rehúyen de coloquialismos, que definimos aquí como todo aspecto de lenguaje informal incluso lenguaje callejero, giros de expresión y palabras malsonantes. En el aula se suelen idealizar los contextos donde el estudiante utilizará la lengua, en un mundo carente de coloquialismos (Mercury; Liyanage et al.). En este trabajo, argumentamos que la capacidad de un estudiante de lengua poder entender y responder efectivamente a un giro de expresión o un coloquialismo es también importante para su integración. Una laguna en el conocimiento de lenguaje usual y predominante puede causarle al hablante nuevo una sensación de vergüenza o alienación para el que no se haya capacitado

bien.

Los investigadores de la carga afectiva, o la respuesta emotiva que una persona tiene como resultado de sus entornos— el habla de los demás, las acciones, sucesos, etcétera—, notan una desconexión entre las respuestas de estudiantes de lengua a estímulos afectivos externos y las respuestas esperadas (Pavlenko 76). Los hablantes novatos pueden correr el riesgo de malentender a los hablantes del idioma meta. Los puede llevar a cometer errores que, en algunos casos van de un simple malentendido que causa vergüenza a, en casos excepcionales, poner en peligro la vida o la seguridad personal del hablante. Pavlenko nota una estudiante rusa que fue arrestada y firmó una renunciación de sus derechos *Miranda* sin entender el efecto total de sus acciones debido a la disminución en sus facultades socioemocionales (Pavlenko 76). Un aprendiz de idioma puede conocer el contexto, pero el grado de efecto que ejerce la palabra puede pasarle desapercibido. Por ejemplo, un estudiante anglófono que aprende la palabra *tonto* en español puede trazar conexiones erróneas sobre la palabra. A menudo se traduce al inglés como *foolish* o *silly*. Para dar una anécdota, una estudiante mía escribió de lo tonto que era su hijo a la joven edad de 2 y que jugaba y fingía ser un animal del zoo. En este ejemplo, la estudiante no entendía que su elección de palabras no compartía la misma connotación que la palabra *silly* y su elección de palabras era áspera sin querer. Tanto en la comprensión como en la producción, los estudiantes suelen carecer de habilidades discursivas apropiadas.

En este trabajo se propone un modelo de cómo incorporar palabras y expresiones informales en el aula. Se plantea un imaginario estudiante que desee viajar a o eventualmente trabajar en España o con una empresa española. El propósito de esta elección es por su coincidencia con la familiaridad de los investigadores y para proporcionar un alcance enfocado para desarrollar este estudio. Los beneficios de este estudio no se limitan a una

instrucción de coloquialismos estrictamente españoles, dado que nuestro propósito es proporcionar datos contextualizados para cualquier instructor de lenguas que quiera capacitarles a sus estudiantes de forma holística. En un principio, también se proponía incluir un análisis de coloquialismos y las reacciones de hablantes nativos a estos en un abanico de contextos por medio de una encuesta. Las dificultades provocadas por el trabajo remoto y el COVID-19 imposibilitaron la realización de la tarea. La compleción de este cuestionario hubiera proporcionado datos de respuestas auténticas de hablantes nativos hacia expresiones coloquiales según el ámbito y los interlocutores interaccionando en este contexto. Sin estos datos, hacemos observaciones sobre los usos y los coloquialismos escogidos con fines de enseñarles a los estudiantes de nivel intermedio-alto a avanzado. Esta proficiencia es la que más destaca en la investigación previa por su habilidad en internalizar la instrucción de competencias discursivas contextuales. Como modelo, nos apoyaremos en la llamada *instrucción de pragmática basada en contexto* (CBPI por sus siglas en inglés) desarrollada por Van Compernelle.



## II. LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DISCURSIVAS

Según Chomsky, “[L]anguage is constantly innovative, unbounded, apparently free from control by external stimuli or internal states, coherent and appropriate to situations [. . .] [T]here are no limits to such innovation” (Chomsky 5). Esta teoría propone que el humano es capaz de crear nuevos enunciados jamás escuchados. No obstante, el uso de estas innovaciones según Chomsky, “is thus free and undetermined but yet appropriate to situations; and it is recognized as appropriate by other participants in the discourse situation . . .” (5). Lo apropiado que conlleva un idioma no está limitado al lenguaje hablado, hay que incluir las reacciones. El conocimiento lingüístico no es lo mismo que la capacidad discursiva (9). Dos hablantes con la misma gramática innata pueden tener capacidades discursivas distintas. El discurso, que encapsula las normas y expectativas de un idioma, requiere entender la lengua en contexto (1). A la vez, Elinor Ochs señala que las competencias discursivas permiten que los interlocutores produzcan e interpreten actos de habla, estilos comunicativos, secuencias conversacionales entre otros aspectos de interacción (1). ¿Qué es el idioma sin estas facetas integrales y cómo sufren los hablantes que no tengan estos conocimientos?

Un niño no puede hablar sin competencias discursivas. Para sus homólogos adultos de segunda lengua, estas lagunas en el entendimiento crean problemas en las interacciones entre hablantes porque el idioma es una herramienta de la conexión social (Duranti, “The Scope of Linguistic Anthropology” 3; Hudson). Los hablantes tienen que poder variar su habla según el contexto (Ochs 1). Sin la capacidad de utilizar estilos o registros apropiados para corresponder a la situación, el hablante de segunda lengua posee habilidades lingüísticas incompletas y esta falta augura problemas para él (Ochs 1; Xiao; Dewaele, “Self-Reported Frequency of Swearing in English”). Los estudiantes de lengua ya padecen de conocimientos

incompletos, pero postulamos que se exagera su situación por una falta de atención en la instrucción de competencias discursivas.

La capacidad de modificar el habla para cumplir con las expectativas en contextos variados es algo que los niños aprenden de forma natural porque viven inmersos en la lengua en todos los contextos (Bourdieu; Duranti, "Theories of Culture" 45). Este proceso sucede mediante la exposición a personas y sus comportamientos ("Theories of Culture" 24). La tolerancia para un niño no saber interactuar en contextos desconocidos no se extiende a incluir los adultos que cometen los mismos errores. Mientras los niños son hablantes que reciben el beneficio de la duda, los estudiantes adultos pueden acabar siendo considerados menos por no encajar en las normas sociolingüísticas (Van Compernelle et al. 344). En el caso de estudiantes de segunda lengua, las competencias discursivas no suelen alcanzar niveles nativos porque, en muchos casos, tienen escaso contacto con situaciones naturales o inmersivas. Además, el lenguaje que predomina en el aula está dirigido únicamente a contextos formales.

### **El papel de coloquialismos en L2**

Los hablantes de L2, no gozan de una simultánea formación de competencias gramáticas y socioculturales. (Mercury 29). En los EE. UU., en el aula de L2 se limita el vocabulario al formal y se ignora casi por completo las expresiones informales, incluso las palabras malsonantes y coloquialismos. Un problema de no abordar coloquialismos y palabras malsonantes en el aula es la incapacidad del estudiante de L2 para empezar a formar en su esquema lingüístico las conexiones que servirán de interactuar con los contextos diarios. Jay y Janschewitz han estudiado las definiciones y los contextos de uso de palabras malsonantes y su posible incorporación en el aula (Jay and Janschewitz, "Pragmatics of Swearing"). Sus estudios se ubican en contextos anglófonos y con un enfoque en el L1 (Jay

and Janschewitz, “Parents and Children”; “Pragmatics of Swearing”; Liyanage et al.). Las palabras malsonantes pueden provocar una respuesta emotiva. Estas palabras, a su vez, pueden facilitar su adquisición mediante *affective priming* en que las condiciones congruentes entre vocablos corresponden con una mejora en la categorización de palabras y frases individuales como positivas, negativas o neutras y las reacciones correspondientes a estas (Pavlenko 75).

Pavlenko define el *efecto de idioma extranjero* como la tendencia de hablantes de un segundo idioma demostrar una respuesta afectiva disminuida, una reducción en la aversión al riesgo y un sentido menguado respecto a transgresiones morales. Se destaca la necesidad de entender, no solamente lo que se ha dicho sino también las represalias de enunciados (76). Esta reducción a la aversión a riesgos junto con un estudiante armado con vocablos malsonantes y ambiguos produce ambientes predispuestos a problemas. El estudiante de L2 no recibe mucha instrucción de las palabras malsonantes y es víctima de la falta de materiales auténticas y multimodales en el aula (Micciche; Dewaele, “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations”; Liyanage et al.; Pinner; Pavlenko; Ginaya et al.). Es importante corregir este error e incorporar los contextos naturales y auténticos al que un hablante necesariamente se va a enfrentar fuera del contexto de las 4 paredes de una clase diseñada para crear confianza en el hablante novato. La contextualización se produce con inmersión.

### **La inclusión de competencias discursivas en el aula**

Los estudiantes, después de completar un estudio en el extranjero, demuestran tener más flexibilidad en sus registros que lo que tenían antes de viajar (Dewaele, “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations”; Kinginger). Aunque el contexto immersivo de un programa de study abroad es positivo, haría falta ayudarles a profundizar su conocimiento recién adquirido (Dewaele, “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations”). Ringer-Hilfinger demuestra que los estudiantes que hayan participado en un estudio en el extranjero siguen cometiendo errores discursivos.

### **El estado de autenticidad en el aula actual**

La instrucción actual tiende hacia reglas simplificadas, y, por ende, dañinas porque le hacen confiar al estudiante de L2 que ha aprendido lo necesario para poder funcionar naturalmente con su lengua (Negueruela-Azarola; Pinner; Van Compernelle et al.; Xiao). La falta de *realia*, o los productos culturales, lingüísticos auténticos presenta otro problema. Richard Pinner señala que hay desacuerdo entre lo que es auténtico para el aula de lenguas. Dice, “the linguistic source material is directly linked with the linguistic output of the students and that it is not contrived purely for the purpose of explaining or demonstrating an isolated aspect of the language” (Pinner 24). La autenticidad está fuertemente vinculada a la cultura. Esta autenticidad en el aula crea un *input* para el estudiante que corresponde mejor con los usos que experimentará en conversaciones con hablantes nativos. El que haya contenido realista en el aula es motivante para el estudiante y, por ende, estas materias son deseables (Peacock). La autenticidad es el conjunto de lo *social* y lo *contextual* (Pinner 24–26). La instrucción de lenguas se localiza en un nivel individual y comunitario (específicamente la comunidad del

aula). Los coloquialismos pueden intrigarles a los estudiantes y presentar una solución multimodal para la instrucción de lenguas sin corroer el currículum existente mientras que se desarrollan competencias discursivas. Pinner concluye que debería haber un espectro en nuestra consideración de lo que es auténtico en vez de un binario que implica una materia sea auténtico o inauténtico. La autenticidad es el conjunto de *lo social* y *lo contextual* (Pinner 23).

Al igual que en la interacción lingüística, tiene que haber un acuerdo social de entendimiento para que las personas involucradas puedan expresarse también en lo que sería su comportamiento extralingüístico, a saber, las expresiones de emoción. En el caso de los comportamientos lingüísticos, hay que tener el mismo trato social entre los interlocutores. Los estudiantes de idioma que siempre experimentan *input* de instructores que actúan con un lenguaje más escrupuloso no estarán capacitados para reaccionar a entornos más cotidianos. (Micciche 5). Las emociones también forman parte del acuerdo social y son mediadas por la sociedad también y es poco probable que se incluyan en el aula (7). La relación de coloquialismos y las emociones es fuerte. Los coloquialismos pueden provocar una catarsis emocional o incluso un efecto analgésico (Vingerhoets et al.). La importancia de expresarse adecuadamente es un acuerdo social que se negocia entre un individual y una comunidad (Micciche). El resultado de tener estudiantes que saben gramáticamente unos coloquialismos, pero no saben contextualizarlos puede ser uno de vergüenza o sanción social, forjando lagunas en la asimilación cultural y desmotivando al estudiante (Matsuda; Pinner). Si la falta de una capacitación correcta de usos coloquiales puede desmotivarle o incluso sancionarle al estudiante, hay que examinar las motivaciones por no incluir una capacitación discursiva holística.

Normalmente las cuestiones de la propiedad surgen al hablar de coloquialismos

(Locher and Watts; Jay and Janschewitz, “Pragmatics of Swearing” 268). Más allá de la propiedad es el concepto de *prudencia*. Locher y Watts distinguen la prudencia (traducida de *politic*) de la propiedad por internalizar el ámbito en los juicios de ofensividad/propiedad. Locher y Watts, en sus estudios de *buenos modales (politeness)* destacan el carácter individualista, pero ciertamente informado por la sociedad, de estos mismos (29). Se espera que esta dependencia en la relación de los interlocutores dificulta la instrucción de cómo negociar lo apropiada que sea una oración.

Ha habido un descuido en la literatura que considera los buenos modales (i.e., la propiedad). Los parámetros de estos no son universales (Dewaele, “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations”). Para estudiar bien lo que es una interacción (im)propia, hemos de analizar el contexto que influye en ella (Locher and Watts 29; Micciche; Dewaele, “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations”; Van Compernelle and Henery). Estas facetas sociológicas que influyen en el acuerdo social de lo (in)apropiado que es un enunciado son un enfoque de particular interés para llegar a cabo este estudio.

Al empoderar al estudiante con datos contextualizados sobre los usos de coloquialismos, podrán elegir mejor las herramientas lingüísticas a su disposición. El hablante puede evitar que le acaezca un infortunio social. Los estudiantes que interactúen con hablantes nativos necesitan poder entender bien los usos afectivos del lenguaje. El carácter polifacético de los coloquialismos los hace muy frecuentes en el habla cotidiana y, de ahí, la necesidad de catalogarlos y valorarlos según los contextos en los que se usan es evidente. Los contextos en que se utilizan coloquialismos son variados y precisos. Para el estudiante de idioma, el que haya que diferenciar en qué contextos se emplea o no un coloquialismo puede

avanzar al estudiante en su competencia discursiva, mientras que disminuye la probabilidad de que cometa algún error.

Las nociones preconcebidas de muchos sobre los coloquialismos no coinciden con la evidencia. Jay y Jay han demostrado que, en el contexto del inglés, por lo menos, el uso de coloquialismos se asocia con ser perezoso, poco educado, o poseedor de un vocabulario limitado (Jay and Jay 251–52). Pero, hay beneficios de tener conocimientos de la lengua informal como la credibilidad, el carisma, y la asimilación grupal (Vingerhoets et al. 287). Al no enseñar estas partes de lengua a estudiantes, se forjan lagunas en su entendimiento que detraen de esta credibilidad, carisma y/o asimilación grupal potencial.

La enseñanza de contextos en los que se encontrará el estudiante habiendo de utilizar un coloquialismo o no es especialmente difícil para un instructor. Uno puede imaginarse un sinnúmero de situaciones para el uso de un coloquialismo y jamás acercarse a todos los usos disponibles de esta misma palabra. Por ejemplo, pensemos en la palabra *fastidiar*. Esta palabra denotativamente significa “enfadar, disgustar o ser molesto a alguien” (ASALE and RAE) Sin embargo, estos usos en el habla común pueden indicar que a alguien le ha pasado un infortunio o incluso ellos mismos son la fuente del infortunio (e.g. *la he fastidiado*) o el hablante está asombrado (e.g. *no fastidies*) que quedan fuera de las cuatro entradas de la RAE sobre este término. Aquí se ven contextualizados respecto a los fines lingüísticos, pero queda por ver quién usaría estos giros de expresión, en qué ambientes, y la recepción social al escucharle a alguien decir estas oraciones.

Hay que saber en qué entornos un coloquialismo sería inapropiado y en cuáles sería más aceptable. Por lo tanto, la localización de su uso es imprescindible en el análisis de estas expresiones, pero se dan por sentadas en interacciones de hablantes nativos: “Fluent speakers, relative to those who are less familiar with the language, should have a broader and

more flexible knowledge of the ways in which swearing can be construed as polite or impolite” (Jay and Janschewitz, “Pragmatics of Swearing” 268). Esta falta de conocimiento de estas partes de la lengua reduce las opciones lingüísticas de las que los estudiantes disponen.



### III. LA INSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS PRAGMALINGÜÍSTICAS

#### AHORA

##### **Instrucción de pragmática en L2**

La instrucción de competencias pragmáticas tiene mejor efecto en estudiantes avanzados de L2. La presencia de una alta competencia en L2 no necesariamente implica una alta competencia pragmática, empero (Bardovi-Harlig, “Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics”; “Developing L2 Pragmatics”; Xiao 463). Xiao indica que—al publicar su estudio—no hay evidencia que señale que la pragmática no puede enseñarse a niveles principiantes siempre que su instrucción sea modificada para corresponder con sus niveles. El aprendizaje de formas pragmáticas se correlaciona positivamente con competencias lingüísticas.

Se propone un acercamiento discursivo para el desarrollo de competencias pragmáticas para la co-construcción de actos comunicativos en el aula de lenguas (Xiao 465). Esta negociación de significados es importante en el desarrollo de estas habilidades conjunta con la instrucción explícita y modalidades variadas, mientras la instrucción implícita de la pragmática produjo resultados menos eficaces (Van Compernelle et al.; Xiao 478). La instrucción de la pragmática usando métodos interactivistas que permiten la co-construcción de significado y una alineación con instrucción pragmática son acercamientos prometedores para la instrucción de pragmática.

##### **Presencia de expresiones malsonantes en el aula**

Huelga decir que las aulas de lengua no suelen ser el escenario de profanidades. Los motivos por eso han sido la meta de numerosas investigaciones. Llama la atención cómo los instructores que enseñan idiomas han reaccionado al plantearles la idea de enseñar aspectos de lengua más coloquiales, como los que participan en el estudio de Liyange et al. El enfoque

era el uso en Australia de la palabra *bloody* en clases de inglés como lengua segunda. Se considera una palabra malsonante pero ubicua, empero: “[T]he use of [*bloody*] in spoken and written Australian English is more widespread across domains, across traditionally defined classes, and by both sexes, from informal conversation to parliamentary debate” (Wierzbicka citado en Liyanage et al. 116). La gran extensión de esta palabra no implica que haya un acuerdo de cuándo se utiliza, sin embargo. Cuando unos instructores se entrevistan en este estudio, se les pregunta por lo apropiadas que sean estas palabras y si encajan en el currículum.

Algunos instructores que participaron en el estudio de Liyanage estaban convencidos que el conocimiento de la propiedad y las habilidades de navegar este conocimiento son útiles, pero los participantes simplemente mantienen la esperanza que los estudiantes puedan aprender en instancias que se presenten fuera del aula y que hagan sus mejores esfuerzos para responder efectivamente en lo que el autor llama un resultado propio del poder de los tabúes (Liyanage et al. 119). Estos instructores opinan que la existencia de las palabras malsonantes fuera del aula las hace importantes de aprender, pero no llegan a un consenso de enseñar estas palabras en sus clases, sino lo opuesto: los estudiantes deberían experimentar estas facetas de lengua fuera del aula a pesar de su percibida importancia por parte de los instructores. Es nuestra meta proporcionar una guía de instrucción basada en datos para mejor capacitar a los estudiantes de lengua en vez de dejarlos arreglárselas solos.

Otros investigadores han notado que la instrucción de lo que es apropiado y cómo esta sí forma parte de la instrucción corriente en las aulas de lengua: “Course material typically proposes a decontextualised idealisation of language use, i.e., idealised typification is of what native speakers may say and in specified contexts” (Holliday; Leung; Dewaele, “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical,

Methodological and Ethical Considerations” 237). Dewaele específicamente señala “[t]eaching appropriateness implies talking about inappropriateness” (“Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations” 240), pero asegurándose de impartir cautela con la instrucción (Dewaele, “Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations” 238).

El ultraje público es lo que presenta más impedimentos a la instrucción más holística en el aula de lengua. Las presuposiciones de padres consternados o administradores presentan más barreras a la instrucción de lengua y como tal, muchos se abstienen de la instrucción de expresiones malsonantes (Dewaele, “Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations” 238; Liyanage et al. 120). Pese al ultraje público, hay que reconocer que un hablante de cualquier idioma se encontrará habiendo de escuchar y entender usos de expresiones malsonantes, aunque no los emplee: “ignoring the reality that learners are likely to encounter swearing in the target language community . . . risks misunderstandings about how this aspect of language is used” (Mercury; Liyanage et al. 120). Mugford, en su estudio, señala que estudiantes de inglés como segunda lengua responden que habían sido receptores de un enunciado maleducado. Muchos de los estudiantes cuentan que quedaron callados, entendiendo que hubo una agresión, pero sintiéndose incapaces de responder adecuadamente (378). Utilizando el gradiente de mala educación (*impoliteness*) derivado de los estudios de Culpeper, Mugford reconoce que hay cuatro categorías de mala educación: la individual, la social, la cultural y la jocosa (377). En toda ocasión, el estudiante de idiomas se verá en un momento u otro teniendo que interactuar con estas categorías en el habla.

#### IV. APLICACIONES EN EL AULA DE LENGUAS

Los estudios de pragmática y la enseñanza de pragmática en clases de lenguas romances pueden servir de contrapunto para este estudio. La deixis de (in)formalidad, o la distinción T-V, nombre usado por Brown y Gilman para denominar este fenómeno lingüístico sin importar el idioma en cuestión (254), se ha estudiado en la instrucción de idiomas. La distinción entre las formas más formales y las más informales presentan cierta dificultad en cuanto a su instrucción para hablantes de un idioma nativo que no tiene esta distinción. El paralelo que existe entre esta distinción y otra instrucción pragmática es la falta de profundidad en los contextos en que se usa cualquier enunciado. Al optar por reglas simplificadas o explicaciones breves sin localizar los enunciados en un contexto, ha demostrado de ser poco eficaz en la instrucción de estos conceptos (Brown and Gilman; Negueruela-Azarola; Van Compernelle and Henery; Xiao). Aquí desarrollamos un recurso que localiza datos de coloquialismos en sus contextos para instructores que desean capacitar a sus estudiantes con competencias discursivas auténticas.

La CBPI se ha implementado en la enseñanza de distinción T-V y similarmente a los coloquialismos, la distinción T-V ha sufrido de reglas simplificadas y contextos más bien restringidos al aula (Van Compernelle and Henery). Utilizando métodos interactivos, la metodología involucra al estudiante en una serie de negociaciones de significado—el proceso de involucrarle al estudiante en establecer el significado de un término o una frase—y, así, los estudiantes desarrollan sus capacidades discursivas a lo largo de un curso. Se propone que una metodología modificada de CBPI se utilice con fines de enseñar los coloquialismos en los contextos. Un plan de lección con actividades que implementan estas estrategias puede encontrarse en el capítulo V.

Se ha demostrado que la instrucción implícita de localizar un enunciado en sus

contextos no se correlaciona con un mayor nivel de adquisición; al contrario, la instrucción explícita de esta misma corresponde mejor con el entendimiento de los materiales en estudiantes avanzados de lengua (Xiao 471; Van Compernelle et al. 344-345). La instrucción de estos aspectos del idioma, entonces, necesita una negociación de significado y una intervención directa. Usar estrategias implícitas, aun en contextos de inmersión, demuestra una potencialidad de no entender bien cuándo usar los rasgos enseñados (Ringer-Hilfinger; Dewaele, “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations”). Al implementar una instrucción explícita en cuanto a los aspectos discursivos, se espera producir resultados que correlacionen con lo mencionado anteriormente.

Se propone en lugar de los contextos de autopresentación, distancia social y poder de la CBPI original, un acercamiento que incluya la familiaridad, la localización y el propósito del hablante. Estos contextos sirven mejor para enseñar los coloquialismos que son más numerosos y polisémicos que los aspectos de distinción T-V, y así, hace falta una ampliación correspondiente para crear un método pedagógico que facilite el entendimiento de coloquialismos y los contextos en que se usan.

En la instrucción de otros aspectos discursivos de lengua, se pretende usar estos métodos interactivistas, pero evitando que los instructores tengan que ser los árbitros de propiedad. La consternación de instructores de ser las fuentes de coloquialismos (en específico de palabras malsonantes) es uno de los impedimentos que destaca en la instrucción de coloquialismos (Liyange). En su lugar, en nuestro estudio ofrecemos el uso de los datos recopilados de varios usos de coloquialismos que pueden servir de recurso en el aula para tanto los instructores como los estudiantes.

## V. PROPOSICIONES PARA LA MEJORA DE LAS AULAS DE LENGUA MEDIANTE LA INSTRUCCIÓN CONTEXUALIZADA

La creación de un currículum basado en un entendimiento profundo de los usos y los contextos en que uno puede usar coloquialismos proporciona para los instructores de lengua una base tangible a la que pueden recurrir en la enseñanza de coloquialismos. El conocimiento pragmático está fuertemente vinculado con el conocimiento funcional (i.e. conocimiento de la forma) y sociolingüístico (i.e., el conocimiento de la propiedad) que son regidos por el contexto (Xiao 464). La información en la Tabla 1 refleja unos coloquialismos escogidos para demostrar la relación entre los coloquialismos y sus usos polifacéticos y a veces malsonantes. También se escogen estos coloquialismos y no unos más fuertes dado que las palabras excepcionalmente malsonantes no conllevan la potencialmente dudosa polisemia de las palabras que siguen aquí. A continuación, se describirá el conocimiento sociolingüístico de estos coloquialismos mediante un abanico de contextos. Es importante de reconocer que con el cuestionario podríamos haber señalado a más contextos y usos de estos coloquialismos, pero lo que sigue es un análisis bajo nuestros entendimientos de estas expresiones y cómo encajan en el habla informal.

Tabla 1: Coloquialismos

liarla (parda)	tocarle a alguien las narices	tonto	fastidiarla	bobo
estar hasta las narices	gilipollas	fastidiarse	ostras	de narices
jo, jolín, jobar, jopá	(no) fastidiar	narices	de coña	ser la leche

### **Liarla (parda)**

Esta frase se usa en contextos para describir alguien ha causado un infortunio. Su uso indica responsabilidad por parte del sujeto y suele referirse a un contratiempo causado por las acciones del sujeto. El elemento *parda* aquí funciona como intensificador. Ejemplo: *La he liado parda con Marta. Ya no me habla.*

### **Estar hasta las narices**

Esta frase se usa para indicar que el sujeto está molesto, enfadado o perturbado y que no aguantará más. Es una expresión fuerte, pero tiene iteraciones más fuertes según qué otras partes del cuerpo se mencionen. La intensidad de esta expresión tendrá que ver con la relación entre los interlocutores. Cuánto más desigual sea la dinámica entre ellos, más inapropiado se puede considerar. Ejemplo: *Estoy hasta las narices de Manolo y como fanfarronea tanto.*

### **Tocarle a alguien las narices**

De forma parecida a *estar hasta las narices*, esta frase se usa cuando el sujeto es causa de molestia, enfado o malestar. También es una expresión fuerte, y hay iteraciones más fuertes que pueden ser más vulgares en sus referencias. La dinámica social altera el entendimiento de estas frases, que va de lo lúdico (dinámica más igual) a lo fuerte (dinámica más desigual). Ejemplo: *No me toques las narices. Sabes perfectamente a qué me refería.*

### **(No) Fastidiar**

Una palabra con muchos usos, *fastidiar* quiere decir molestar, causar dificultades, pero, en lenguaje coloquial, puede tener usos más allá de esta connotación. *No fastidies* puede querer decir *deja de molestar* o puede indicar asombro, interés o incredulidad, tanta positiva como negativa. Se puede usar en muchos contextos con varios interlocutores sin muchos problemas. La dinámica social de este coloquialismo es importante. En su último uso, el

término puede trascender varios ámbitos, incluso uno más desigual, dicho con prudencia.

Ejemplo: *¡No fastidies! ¿Adónde vas de vacaciones?*

### **Fastidiarla**

Igual a su homólogo *liarla (parda)*, *fastidiarla* puede indicar que el sujeto estropea algo o ha originado un infortunio o malentendido. Un poco más fuerte, se usa en contextos con una variedad de interlocutores. Ejemplo: *La he fastidiado. Me he perdido la salida y no hay dónde dar la vuelta.*

### **Fastidiarse**

Algo oposicional a su contrapunto *fastidiar*, esta frase se usa para expresar que alguien aguantará algo pese a que le disguste. Ejemplo: *¿No te gusta la comida? Pues, te fastidias.*

### **Jo, jolín, jobar, jopá**

Esta serie de interjecciones funcionan para expresar asombro, sorpresa, incredulidad, o enfado. Son bastante informales, pero muy usadas. Pueden causar dificultades en situaciones que necesitan un toque más suave. También tiene iteraciones más fuertes. Ejemplo: *Jo, casi nos estrellamos.*

### **Bobo**

Esta palabra se usa de forma tanto afectuosa como de pulla. Quiere decir que el sujeto carece de prudencia o de inteligencia. Sus usos afectuosos dependen de una relación cercana y social que es más equitativa. Ejemplo: *Manolo es algo bobo, pero es buena gente.*

### **Tonto**

Esta injuria se usa para expresar que el receptor carece de inteligencia. Su homólogo *bobo* es notablemente menos fuerte. El uso de esta palabra puede usarse de pulla entre personas más equitativamente relacionados socialmente. Ejemplo: *No sé cómo puede ser tan tonto, pero seguro le van a despedir por comportarse así.*



## **Gilipollas**

Una injuria que destaca un carácter no inteligente, torpe y desagradable, como sus homólogos. El uso de esta palabra es ofensivo en la mayoría de los ámbitos e interacciones sin importar la dinámica social. Ejemplo: *Ese político es un gilipollas. No sabe lo que dice.*

## **Ostras**

Una interjección que indica sorpresa o asombro y puede ser tanto positiva como negativa según el contexto. Es un coloquialismo muy común, y es improbable que cause problemas en la mayoría de los contextos. Ejemplo: *¡Ostras! ¡Cuánto tiempo hace que nos vemos!*

## **(De) Narices**

Una expresión usada para indicar incompreensión, incredulidad, cuando se usa de intensificador. En casos de ser una interjección, indica fastidio o molestia. Esta expresión es muy variada, pero tiene una connotación más fuerte que la de ostras. Ejemplo: *¿Y quién narices eres tú?*

## **De coña**

Una expresión usada para denotar que algo no se dice en serio. Tiene una connotación vulgar y se usa entre personas de una dinámica social más equitativa. A menudo se encuentra en la frase *ni de coña* que quiere expresar *ni de broma* con énfasis en el que el interlocutor está rechazando en su totalidad lo dicho. Ejemplo: *¿Piensas salir con Roberto? Ni de coña.*

## **Ser la leche**

Expresa algo que es extremadamente bueno o malo. Esta frase se usa en muchos ámbitos con personas que varían en dinámicas sociales y se considera más fuerte que su homólogo *ostras*. Ejemplo: *¿Has visto la nueva temporada de Las chicas del cable? Sí, y te digo que es la leche.*

## VI. EJEMPLO DE UN PLAN DE LECCIÓN UTILIZANDO LOS DATOS Y MÉTODOS PROPUESTOS

El plan que se incluye en esta tesis sirve de modelo para la enseñanza de coloquialismos en un aula universitaria en los Estados Unidos. El propósito es mostrar que se puede introducir un registro informal y mantener un alto nivel pedagógico. Este curso pretende ser una demostración y matizar los aspectos que más les traban a los estudiantes—contextualizar un anuncio y esperar una respuesta de un hablante nativo, por ejemplo—y aumentar sus capacidades lingüísticas. Aquí se desarrolla en las siguientes páginas un plan de lección que incluye los coloquialismos. Suponemos que el instructor que use este plan de lección enseña un nivel avanzado de estudiantes, dado los estudios mencionados que señalan a una eficacia mayor con estudiantes de este nivel. Los estudiantes no se suponen haber visto estas frases anteriormente, pero basadas en sus contextos, se supone que los estudiantes pueden hacer inferencias de los posibles significados de estas palabras en sus contextos.

En preparación para la clase, el instructor pone unas etiquetas en las paredes. Estas etiquetas corresponden con la información y actividad en la Tabla 4. También, hacen falta unas fichas con los términos en la Tabla 2 con dos fichas para cada estudiante. Una explicación pedagógica de esta actividad continúa abajo. Una actividad para presentar los conceptos contextuales sociales está en la Tabla 2. Para realizar esta tarea, los estudiantes deben ver y hacer inducciones durante la presentación de modelos de estas formas para la negociación de significado. Esta presentación de material nuevo para los estudiantes coincide con las prácticas interactivistas de Negueruela y Van Compernelle para establecer cuánta información saben los estudiantes originalmente. Los estudiantes deben formular unas hipótesis de los coloquialismos demostrados. El instructor corrige cualquier respuesta que no encaje con el propósito de expresar un infortunio, proporcionándoles a los estudiantes una

intervención explícita para ajustar sus conocimientos mientras apoyándoles a los estudiantes en entender los méritos de sus hipótesis.

Después, los estudiantes ensayan unos papeles y tienen que responder sobre la adecuación de los enunciados: cómo se sienten, cómo reaccionarían si se encontraran en la misma situación, etcétera. Estos roles que ensayan y las preguntas correspondientes se ven en la Tabla 3. El propósito de ensayar estos roles es hacer que los estudiantes piensen en la nueva información que acaban de ver y que produzcan una respuesta que les parezca correcto y destaca la relación entre dos personas como un eje de la propiedad. Para los demás estudiantes, se puede señalar que las interpretaciones de la sociedad (ejemplificada aquí por los estudiantes en la audiencia) son importantes de reconocer en las determinaciones de (im)propiedad. El instructor debe clarificar que un conocimiento de las actitudes de hablantes nativos es la opinión que regla las interpretaciones de estos coloquialismos y el instructor debe guiarles a los estudiantes hacia una interpretación de la propiedad que más corresponda con las expectativas nativas, enfocándose en la relación entre dos personas.

Al terminar la actividad, el instructor usa la actividad en la Tabla 4. Los estudiantes localizan los coloquialismos en varias partes del aula que tienen etiquetas de lugares. El instructor pregunta sobre la propiedad de la elección del estudiante de poner su ficha en el contexto escrito en la pared. El instructor corrige a los estudiantes que hayan errado en su juicio.

En la Tabla 5, se despliega un calentamiento diseñado para activar los esquemas de los estudiantes en la próxima clase para orientarles con otros coloquialismos utilizando los videos breves de TikTok. En uno, un profesor le dice a un estudiante *gilipollas* y la reacción del estudiante es una de sorpresa y asombro (@jorgeamor, *La jerga*), y en otro un amigo le

hace *spoiler* a otro e intercambian unas pullas (*Odio a este tipo de personas*). Los transcritos de estos vídeos se encuentran en APÉNDICES B y C.

Tabla 2: Ampliación de presentación de coloquialismos que expresan infortunios

En esta actividad, los estudiantes aprenden cómo reaccionar a infortunios usando coloquialismos. Observe cada imagen y explique qué significan las palabras *jo*, *jolín*, *jobar*, *jopá*; *narices*; *estar hasta las narices*; *ostras*; *liarla (parda)*; y *fastidiarla* en el contexto. Donde sea posible, el instructor ensaya algunos de estos.

Modelos que destacan las formas de interés:



¡Jo, se me cayó  
el café encima  
del libro!

---



This Photo by Unknown Author is licensed under CC BY



Estoy hasta las narices de los vecinos. Su perro ladra toda la noche.

Se me olvidó  
entregar la  
tarea. ¡La he  
liado!



Dándoles a los estudiantes tiempo para formular una hipótesis sobre el significado de las palabras, concretice que estos coloquialismos se usan para responder a infortunios en los ejemplos anteriores. Después de hablar de las denotaciones, respalde las diferencias en la fortitud correspondiente a cada una de estas frases.

Tabla 3: Actividad de pequeños grupos

Haga un sorteo con cuatro estudiantes con una ficha cada uno. Las fichas deben presentar la información en las cajas adjuntadas a esta tabla. Los estudiantes que tienen fichas A y 1 pertenecen a la misma escena, B con 2, etcétera. Los estudiantes deciden quién de los dos (o ambos) dice(n) un coloquialismo en la interacción. Los que participan en la interacción eligen una respuesta que les parezca correcta según los parámetros en la situación descrita. Sus compañeros evalúan la interacción mediante las preguntas a continuación:

1. ¿Qué expresiones se utilizaron en la escena?
2. ¿Cómo se sienten los interlocutores?

<p>3. ¿Te parece apropiada o no la interacción? Explica por qué.</p> <p>4. ¿Cómo reaccionarías tú en esta situación?</p> <p>5. ¿En qué contextos sería inapropiado usar esta frase?</p>	
<p>A) Un camarero torpe que le tira el café al cliente</p>	<p>1) Un cliente que ha ordenado un café y que está molesto con el camarero</p>
<p>B) Un estudiante que se despierta tarde y, como resultado, llega a clase tarde de nuevo</p>	<p>2) El profesor estricto que le tiene dicho al estudiante que no vuelva a llegar tarde</p>

Tabla 4: Actividad de la clase total

<p>Haga que los estudiantes vayan en varios lugares en el aula que tienen las etiquetas preparadas a finales de esta tabla. Cada estudiante debe tener una ficha con dos vocablos que aprendieron de Tabla 2 y etiquetar la ficha en el lugar en que creen que corresponde más con dónde se puede usar, asegurándose de no tener dos fichas de la misma información.</p> <p>Los estudiantes deben explicar por qué sus coloquialismos se usan en ese lugar. Al terminar esta ronda, los estudiantes van adonde sería inapropiado decir su expresión restante. Deben explicar sus elecciones. Cierre la clase con una pregunta: ¿Qué relación hay entre el lugar y estas palabras?</p>			
La escuela	La iglesia	Un restaurante	En casa
El colegio	La calle	Una oficina	Un bar
La universidad			

Tabla 5: Calentamiento para empezar la clase siguiente

En este calentamiento, se supone que los estudiantes ya han visto algunas expresiones coloquiales, específicamente *de coña* y *gilipollas*. Con dos TikToks, los estudiantes escuchan estos dos coloquialismos. Después de ver *La jerga*, haga que los estudiantes piensen en unas preguntas:

1. ¿Cómo reacciona el personaje a la palabra *gilipollas*?
2. ¿Quién dijo la palabra? ¿Por qué?
3. ¿Cuál es la relación entre los dos personajes?
4. ¿Cómo se siente el instructor en el TikTok?
5. ¿Te parece apropiado o inapropiado? Explica por qué.

Veán *Odio a este tipo de personas* y contestan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué relación tienen los personajes en este TikTok?
2. ¿Cómo se hablan?
3. ¿Qué se entiende por *ni de coña*?  
¿Cómo reacciona el otro personaje al escuchar esta frase? ¿Por qué?
4. ¿Cómo es distinta esta interacción de la de *La jerga*?
5. ¿Te parece apropiado o inapropiado? Explica por qué.



## VII. CONCLUSIÓN

En este estudio, hemos señalado las investigaciones que subrayan la importancia de incorporar lenguaje informal, incluso coloquialismos y palabras malsonantes en la instrucción de segunda lengua para ayudar a formar hablantes de L2 competentes. Además, la misma estructura del aula, un contexto formal, empuja a que predomine el lenguaje formal. No hay mucho espacio para interactuar informalmente en dicho contexto actualmente. Todo esto lleva a que los aspectos menos formales de idioma se enseñen de forma sistemática, pero a menudo descontextualizada. A su vez, hay motivos importantes para enseñar este lenguaje informal puesto que 1) son interacciones naturales a las cuales estarán expuestos una vez que estén en un contexto inmersivo; 2) pueden evitar problemas o situaciones delicadas que podrían surgir por este desconocimiento total de coloquialismos. Los estudiantes capacitados para responder al lenguaje más coloquial a menudo entienden que son los receptores de unos coloquialismos e incluso de agresiones verbales cuando surgen. En directo contraste, estos mismos estudiantes demuestran una incertidumbre en sus habilidades de responder efectivamente a tales agresiones y, por ende, efectúa una parálisis interlocutoria que hay que resolver.

Nos enfrentamos a la idea de que los instructores no deberían instruir a estudiantes en el uso de coloquialismos, y en específico, palabras malsonantes. Hay que reconocer que el estudiante debe saber cuándo alguien se comporta de forma grosera con él y cómo reaccionar. Hace falta instruir al estudiante en escoger bien sus palabras para responder de forma apropiada. Puesto que el procesamiento de emociones tiene un valor disminuido en la segunda lengua, los estudiantes que no reciben una capacitación comprensiva pueden correr el riesgo de hacer errores discursivos que tienen efectos potencialmente embarazosos, presumiendo que superan la parálisis interlocutoria que les mantiene callados.

Los estudiantes no son los únicos que sufren de una parálisis interlocutoria. Pese a que el instructor sea el encargado de la instrucción holística de sus estudiantes, el ultraje público y las nociones preconcebidas de los administradores pueden considerar ciertos coloquialismos inapropiados. Por ende, los instructores no pueden hablar de ellos mucho en su currículum. Hemos presentado materiales apropiadamente en un contexto del aula universitaria formal y queremos recalcar que los beneficios de esta instrucción tampoco detraen de la instrucción formal.

Previmos que otros obstáculos a la instrucción de coloquialismos es que está perjudicada por una falta de materiales disponibles y auténticos. Los instructores tienen que recurrir a sus propias sensibilidades e interpretaciones que dificulta la instrucción de tal lenguaje. En este trabajo, hemos intentado proporcionar un plan de lección siguiendo el modelo de otros estudios que incorporan lenguaje informal y auténtico en inglés para el aula de español.

Para solucionar la falta de materiales auténticas y proporcionar acercamientos con base en contextos, se han seleccionado una serie de coloquialismos típicamente usados en España—escogidos también por su carácter versátil y, por ende, más difícil de analizar que sus homólogos más fuertes—y se ha propuesto un modelo de una lección que incluye coloquialismos. La estructura de la clase sigue el modelo tradicional usado en muchas clases con un calentamiento, presentación de vocabulario, oportunidad de práctica, y repaso. La diferencia es que, muy lejos de ser vocabulario formal, se presentan vocablos y expresiones informales y, a veces, malsonantes. Lo que demostramos es que es posible presentar este material informal en un contexto formal y de practicarlo sintéticamente para que el estudiante tenga un conocimiento verídico de la lengua. Aparte esto, hubiéramos querido incluir una encuesta para recopilar las reacciones y las percepciones de los hablantes de

español sobre las palabras y expresiones seleccionadas. Esta encuesta nos ayudaría a: 1) seleccionar los vocablos que hablantes nativos consideren normales e importantes de conocer; 2) matizar la variedad de los usos según los dialectos regionales. No se ha podido realizar un cuestionario de este tipo por asuntos de la pandemia causada por COVID-19. El cuestionario de los contextos que influyen las interpretaciones de coloquialismos según sus entornos y quién los usa en contextos nativos aporta mucho al campo de la enseñanza porque proporciona un mayor nivel de datos, tanto para el instructor como para el estudiante, fundamentados en los usos naturales de lengua. Consideramos esta información valiosa para futuros estudios y la recopilación de estos datos primordial para mejorar las prácticas desarrolladas en este estudio.

Ausente de este estudio es un rasgo que es merecedor de más investigación: la edad del hablante. Los libros de textos y los instructores son ejemplos de idioma, pero no siempre coinciden con el habla que corresponde con la edad del estudiante. Cuanto mayor sea la diferencia entre el estudiante y el instructor, más probable es que haya distintas expectativas con respecto a los usos lingüísticos. El estudiante más joven querrá hablar como alguien de su edad y en sus interacciones con otros se notará cualquier desviación de rangos etarios, con el consiguiente estrés social que esto pueda causarle al estudiante. El dicho cuestionario hubiera presentado más datos concretos del papel de la edad en las elecciones lingüísticas de los participantes nativos.

En conclusión, este trabajo es un paso hacia un proyecto futuro que se pretende desarrollar con datos empíricos de hablantes nativos, sus edades y de regiones específicas para capacitarles a los estudiantes de lengua. Se ha argumentado los méritos de saber lenguaje coloquial, los riesgos de no instruirles a los estudiantes en este lenguaje y se ha presentado un plan de lección para facilitar la instrucción de coloquialismos en un aula

universitario. Señalamos que, en un futuro, es posible que se desplieguen estudios de las reacciones de hablantes nativos y también de la eficacia de estos métodos en cuanto a la internalización de esta información a largo plazo. Si se prueban eficaces, las metodologías pueden darse a un desarrollo en regiones que no sean España o incluso en lenguas que no sean español.

## **APÉNDICES**

### **APÉNDICE A: Cuestionario de la contextualización de coloquialismos**

Esta sección contribuye un cuestionario que se planificaba realizar en el año 2020. Debido a eventos imprevisibles respecto al coronavirus, no ha podido llevarse a cabo. Como el cuestionario no se hizo, la consideración de contextos etarios se ha removido del estudio presente.

#### **Methods**

The methods section of this study is written in English to accommodate the review process by Texas State University's Investigative Review Board. The nature of this study is to understand a native Spanish speaker's perceptions to colloquialisms according to speaker age and the contexts (such as environment and what message the speaker intends to convey) in which a listener may find themselves hearing these expressions. The survey used has been designed through Qualtrics to formulate questions that are developed using two sections: a demographic section and a loop-merge format, to provide the greatest consistency for each term asked.

The terms selected for this survey range from euphemistic to obscene. The selection of these terms provides the greatest variety in affective evaluations by participants. The terms used are presented in Tabla 1 as they appear in the survey.

#### **Demography**

Questions asked are intended to determine that a respondent belongs to our target demographic, adult Castilian speakers in Spain (here clarified to differentiate from the other official Spanish languages of Spain) whose primary language of intercourse is Castilian. Respondents who indicate that they are not at adult age are excluded from participation in this study. No names, specific addresses or other identifying information is requested,

collected, or stored. Participants are asked to identify in which of the autonomous communities of Spain they live. This is to provide a view of greater insight into the distribution of the terms being solicited and their frequency of use throughout Spain and to avoid the possibility of regionalisms should the distribution means lead to clustering.

### **Familiarity**

Respondents are asked if they use swear words or have acquaintances who use swear words, if they respond that they do not to both questions, they have finished the available questions for the survey. Respondents who indicate they form part of the demographic that either uses swear words or knows someone who uses swear words completes the remainder of the survey. For each term, respondents are asked if they are familiar with it. Respondents who indicate that they are unfamiliar with the term move on to the next item.

### **Location**

For terms with which participants are acquainted, they identify from a multiple choice, multiple selection list all places in which they may hear someone use the term in question. The places listed are *elementary school, high school, university, church, the street, a bar, a restaurant, at home* and in *an office*.<sup>1</sup> These locations provide a gamut of varied contexts in which one may use informal to formal language to varying capacities.

Respondents are then asked to respond with their opinion of the term according to a matrix of locations (which corresponds with the aforementioned list of places). They are asked to rate the level of offensiveness that the term has based on the location on a scale of *inoffensive*,

---

<sup>1</sup> Translated here from *en la escuela, en el colegio, en la universidad, en la iglesia, en la calle, en un bar, en un restaurante, en la casa, and en una oficina*, respectively

*mildly offensive, offensive, quite offensive, and very offensive.*<sup>2</sup>

Elementary schools, churches, and offices are anticipated to have the highest offensiveness ratings due to social mores against swearing around children, places of employment, and religious institutions. Swearing in the street, a bar and at home are anticipated to have lower offensiveness ratings due to the informal environment that surrounds these locations. Swearing at a university, high school, or a restaurant is anticipated to present the greatest variation of responses according to the perceived severity of the word in question.

### **Speaker Purpose**

Participants respond to questions according to what circumstances best describe their use of the term in question. The available responses are *after hurting myself, to express anger, to express surprise, to express annoyance/exasperation, to express affection toward someone, and to wish someone ill*. The polysemic nature of swear words is enhanced by context, making them more difficult to parse without context (e.g., the use of the word *bobo* can be either mildly insulting or affectionate depending on the context). To ensure a more profound understanding of the offensiveness of a term, understanding the context is crucial.

After indicating affirmatively that the respondent has used the term in question, a follow up question of *How old were you when you used [term]?* is asked. This question is multiple choice, multiple select to determine if the word falls out of usage as the individual ages. Certain terms are considered too infantile to be used by adults, and, conversely, other terms

---

<sup>2</sup> Translated here from *inofensivo, algo ofensivo, ofensivo, bastante ofensivo, and muy ofensivo*, respectively.

are considered too adult for use by younger individuals. This distinction helps clarify what some of these terms may be.

### **Age**

This section of questions intends to answer what ages are most likely to use a term. This is determined by participant perceptions of the probability of a speaker being a certain age according to their use of the term in question. This is ranked from *improbable*, *less probable*, *probable*, *quite probable*, and *very probable*.

### **Age/Context Determination**

The final section of the survey places the term in context of location and speaker. Context or age alone do not provide the nuance necessary for parsing the usages of swear words. The hybridity of age and context helps define the peripheries of acceptable social interaction, determining who uses a term, in what ways, and in what circumstances. These data help determine what is considered a deviation from the defined perceptions of a society. What is more, the previous questions are intended to not only provide data but to prime participants for this complex analysis of speaker age and environment to provide the data necessary for that definition of social boundaries. These questions use the previously established age determinations and locations (also provided in loop-merge format) along with the scale of offensiveness to determine each term's offensiveness according to these factors. These data in this study are intended to develop advanced university student learning, a demographic who has been demonstrated to suffer from diminished affective processing and comprehension in socio- and psycholinguistic studies in recent years.

### **Desired outcomes**

These data were expected to assist in the development of materials and procedures for context-based pragmatic instruction (CBPI) of pragmalinguistic competencies regarding



colloquialisms outlined in the next chapter by allowing students to see the responses of native speakers in a variety of contexts, allowing students to consider many points of data, rather than data produced, delivered, and evaluated by a singular instructor.

### **APÉNDICE B. Transcrito de *La jerga***

- Oye profe. Me has puesto un 3 en el examen y me había salido mazo de bien.
- Ah sí, ¿te ha salido mazo de bien?
- Sí, sí, en plan, para un 7 o algo así.
- Voy a leerte una parte de tu examen. Miguel Delibes es un buen escritor, en plan, uno de los mejores de España. Ha escrito mazos libros, en plan, *El hereje*, que es su mejor obra.
- Está mazo bien, ¿no?
- No, no está mazo bien.
- ¿En plan?
- En plan, mazo, ese es el problema—que te expresas como si fueras gilipollas.
- Ey, que canteo, te has pasado ahí, ¿eh?

### **APÉNDICE C. Transcripción de *Odio a este tipo de personas***

- ¿Qué coño haces tú?
- Aquí, macho, viendo una serie que te comenté.
- Qué pesado estás con esta serie.
- Ua, deberías vértela, es brutal.
- Ni de coña, tiene una pinta de tostón.
- Mira, en este capítulo, el protagonista acaba de descubrir la verdadera—
- No, no, no, no. Calla, calla, calla.
- Pero acabas de decir que no te la vas a ver
- Ya, pero ¿y si sí?
- Entonces, ¿te la vas a ver?
- No, pero no me hagas spoiler de por si acaso.
- Vale, no te hago spoiler, simplemente me había sorprendido que el protagonista descubre que la madre es la verdadera asesina del padre.
- ¡Eres un cabrón!
- Pero ¿no era un tostón de serie?

## BIBLIOGRAFÍA

- ASALE, RAE-, and RAE. “fastidiar | Diccionario de la lengua española.” «*Diccionario de la lengua española*» - Edición del Tricentenario, <https://dle.rae.es/fastidiar>. Accessed 15 Feb. 2021.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. “Developing L2 Pragmatics: Developing L2 Pragmatics.” *Language Learning*, vol. 63, Mar. 2013, pp. 68–86. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x.
- . “Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics.” *Language Learning*, vol. 49, no. 4, Dec. 1999, pp. 677–713. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1111/0023-8333.00105.
- Bourdieu, Pierre. *Ce Que Parler Veut Dire*. Fayard, 1982.
- Brown, Roger, and Albert Gilman. “The Pronouns of Power and Solidarity.” *Style in Language*, edited by T.A. Seboek, MIT Press, 1960, pp. 252–76.
- Chomsky, Noam. *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. MIT Press, 1988.
- Dewaele, Jean-Marc. “‘Appropriateness’ in Foreign Language Acquisition and Use: Some Theoretical, Methodological and Ethical Considerations.” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 46, no. 3, Walter de Gruyter, Inc., Sept. 2008, pp. 245–65. *MLA International Bibliography with Full Text, EBSCOhost*, doi:10.1515/IRAL.2008.011.
- . “Self-Reported Frequency of Swearing in English: Do Situational, Psychological and Sociobiographical Variables Have Similar Effects on First and Foreign Language Users?” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 38, no. 4, Apr. 2017, pp. 330–45. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1080/01434632.2016.1201092.

- Duranti, Alessandro. "The Scope of Linguistic Anthropology." *Linguistic Anthropology*, 1997, pp. 1–22.
- . "Theories of Culture." *Linguistic Anthropology*, 1997, pp. 23–50.
- . "Units of Participation." *Linguistic Anthropology*, 1997, pp. 280–330.
- Ginaya, Gede, et al. "Improving Students' Communicative Competence through Inductive Method Using Authentic Materials." *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 10, no. 5, Sept. 2019, p. 1080. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.17507/jltr.1005.22.
- Holliday, Adrian. *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford University Press, 2005.
- Hudson, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 1980.
- Jay, Kristin L., and Timothy B. Jay. "Taboo Word Fluency and Knowledge of Slurs and General Pejoratives: Deconstructing the Poverty-of-Vocabulary Myth." *Language Sciences*, vol. 52, Nov. 2015, pp. 251–59. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1016/j.langsci.2014.12.003.
- Jay, Timothy, and Kristin Janschewitz. "Parents and Children Disagree about the 'Badness' of Taboo Words." *American Psychological Society*, 2005.
- . "The Pragmatics of Swearing." *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, vol. 4, no. 2, Jan. 2008. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1515/JPLR.2008.013.

@jorgeamor. *La jerga*. 2021. *www.tiktok.com*,

[https://www.tiktok.com/@jorgeamor/video/6937753522427546885?\\_d=secCgYIASAHKAESMgowkc2L8S83hJBWbjpe1NKgF9RL0tV5G04z5NaeqoMY56%2FUxBXtd%2FSuRduNloHShGLGgA%3D&language=en&preview\\_pb=0&sec\\_user\\_id=MS4wLjABAAAA4BfsJZMapypO\\_qVyoqvRLJ45z7p5nnKm5xZ\\_EAVkF04s5nzqxR2F61gdwqdKJu2H&share\\_item\\_id=6937753522427546885&share\\_link\\_id=27F42E5D-9AF5-4C25-BE1B-90EA6263048C&timestamp=1615504073&tt\\_from=copy&u\\_code=dc4267d94g81g7&user\\_id=6819353691130643462&utm\\_campaign=client\\_share&utm\\_medium=ios&utm\\_source=copy&source=h5\\_m](https://www.tiktok.com/@jorgeamor/video/6937753522427546885?_d=secCgYIASAHKAESMgowkc2L8S83hJBWbjpe1NKgF9RL0tV5G04z5NaeqoMY56%2FUxBXtd%2FSuRduNloHShGLGgA%3D&language=en&preview_pb=0&sec_user_id=MS4wLjABAAAA4BfsJZMapypO_qVyoqvRLJ45z7p5nnKm5xZ_EAVkF04s5nzqxR2F61gdwqdKJu2H&share_item_id=6937753522427546885&share_link_id=27F42E5D-9AF5-4C25-BE1B-90EA6263048C&timestamp=1615504073&tt_from=copy&u_code=dc4267d94g81g7&user_id=6819353691130643462&utm_campaign=client_share&utm_medium=ios&utm_source=copy&source=h5_m)

---. *Odio a este tipo de personas*. 2021. *www.tiktok.com*,

[https://www.tiktok.com/@jorgeamor/video/6934419597240044805?\\_d=secCgYIASAHKAESMgownzrq%2FRbm6a%2FfOXOUrsRCpFzmq0SBqqdOqsqCCDVSA nS1XBGFW5MMBY%2FkJh2KbiOdGgA%3D&language=en&preview\\_pb=0&sec\\_user\\_id=MS4wLjABAAAA4BfsJZMapypO\\_qVyoqvRLJ45z7p5nnKm5xZ\\_EAVkF04s5nzqxR2F61gdwqdKJu2H&share\\_item\\_id=6934419597240044805&share\\_link\\_id=4FA79EF5-B7F2-4868-9416-568967216014&timestamp=1615503842&tt\\_from=copy&u\\_code=dc4267d94g81g7&user\\_id=6819353691130643462&utm\\_campaign=client\\_share&utm\\_medium=ios&utm\\_source=copy&source=h5\\_m](https://www.tiktok.com/@jorgeamor/video/6934419597240044805?_d=secCgYIASAHKAESMgownzrq%2FRbm6a%2FfOXOUrsRCpFzmq0SBqqdOqsqCCDVSA nS1XBGFW5MMBY%2FkJh2KbiOdGgA%3D&language=en&preview_pb=0&sec_user_id=MS4wLjABAAAA4BfsJZMapypO_qVyoqvRLJ45z7p5nnKm5xZ_EAVkF04s5nzqxR2F61gdwqdKJu2H&share_item_id=6934419597240044805&share_link_id=4FA79EF5-B7F2-4868-9416-568967216014&timestamp=1615503842&tt_from=copy&u_code=dc4267d94g81g7&user_id=6819353691130643462&utm_campaign=client_share&utm_medium=ios&utm_source=copy&source=h5_m)

- Kinginger, Celeste. "Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France." *The Modern Language Journal*, vol. 92, Dec. 2008, pp. 1–124. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x.
- Leung, Constant. *Communicative Competence in English as an Additional/ Second Language: Beyond Reification*. 2007.
- Liyanage, Indika, et al. "Accommodating Taboo Language in English Language Teaching: Issues of Appropriacy and Authenticity." *Language, Culture and Curriculum*, vol. 28, no. 2, May 2015, pp. 113–25. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1080/07908318.2015.1031675.
- Locher, Miriam A., and Richard J. Watts. *Politeness Theory and Relational Work*. Mouton de Gruyter, 2005. *DOI.org (Datacite)*, doi:10.5451/UNIBAS-EP12671.
- Matsuda, Aya. "Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language." *TESOL Quarterly*, vol. 37, no. 4, Dec. 2003, p. 719. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.2307/3588220.
- Mercury, Robin-Eliece. "Swearing: A 'Bad' Part of Language; a Good Part of Language Learning." *TESL Canada Journal*, vol. 13, no. 1, Jan. 1995, pp. 28–36.
- Micciche, Laura R. *Doing Emotion: Rhetoric, Writing, Teaching*. Boynton/Cook Publishers, 2007.
- Mugford, G. "How Rude! Teaching Impoliteness in the Second-Language Classroom." *ELT Journal*, vol. 62, no. 4, Sept. 2007, pp. 375–84. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1093/elt/ccm066.
- Mugford, Gerrard. "How Rude! Teaching Impoliteness in the Second-Language Classroom." *ELT Journal*, vol. 62, no. 4, Oxford University Press / USA, Oct. 2008, pp. 375–84. *MLA International Bibliography with Full Text, EBSCOhost*, doi:10.1093/elt/ccm066.

- Negueruela-Azarola, Eduardo. "Revolutionary Pedagogies: Learning That Leads (to) Second Language Development." *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, edited by James P. Lantolf and Matthew E. Poehner, Equinox Pub, 2008, pp. 189–227.
- Ochs, Elinor. *Acquisition of Discourse Competence*.  
[http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Acquisition\\_of\\_Discourse\\_Competence.pdf](http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Acquisition_of_Discourse_Competence.pdf). Accessed 2 Apr. 2020.
- Pavlenko, Aneta. "Do You Wish to Waive Your Rights? Affect and Decision-Making in Multilingual Speakers." *Current Opinion in Psychology*, 2017, pp. 74–78.
- Peacock, M. "The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners." *ELT Journal*, vol. 51, no. 2, Apr. 1997, pp. 144–56. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1093/elt/51.2.144.
- Pinner, Richard. "The Authenticity Continuum: Towards a Definition Incorporating International Voices: Why Authenticity Should Be Represented as a Continuum in the EFL Classroom." *English Today*, vol. 30, no. 4, Dec. 2014, pp. 22–27. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1017/S0266078414000364.
- Ringer-Hilfinger, Kathryn. "Learner Acquisition of Dialect Variation in a Study Abroad Context: The Case of the Spanish [θ]." *Foreign Language Annals*, vol. 45, no. 3, Sept. 2012, pp. 430–46. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1111/j.1944-9720.2012.01201.x.
- Van Compernelle, Rémi A., et al. "Teaching L2 Spanish Sociopragmatics Through Concepts: A Classroom-Based Study." *The Modern Language Journal*, vol. 100, no. 1, Mar. 2016, pp. 341–61. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1111/modl.12318.

- Van Compernelle, Rémi A., and Ashlie Henery. "Instructed Concept Appropriation and L2 Pragmatic Development in the Classroom: Concept Appropriation and Pragmatic Development." *Language Learning*, vol. 64, no. 3, Sept. 2014, pp. 549–78. *DOI.org (Crossref)*, doi:10.1111/lang.12054.
- Vingerhoets, Ad J. J. M., et al. "Swearing: A Biopsychosocial Perspective." *Psihologijske Teme*, vol. 22, no. 2, University of Rijeka, 2013, pp. 287–304.
- Xiao, Feng. "Advanced-Level Pragmatics in Instructed SLA." *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition*, by Paul A Malovrh and Alessandro G Benati, 2018. *Open WorldCat*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781119261650>.