

## BIBLIOTECA DE RECURSOS ELECTRÓNICOS DE HUMANIDADES



**para red de comunicaciones internet**

**ÁREA: Publicaciones electrónicas**

Los contenidos incluidos en el presente artículo están sujetos a derechos de propiedad intelectual. cualquier copia o reproducción en soportes papel, electrónico o cualquier otro serán perseguidos por las leyes vigentes.

Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación S.L.

C/ Rafael de Riego, nº 8, piso 2º ofic. 2 - Madrid 28045

Tel. 91 527 70 26

[www.liceus.com](http://www.liceus.com) e-mail: [info@liceus.com](mailto:info@liceus.com)

**LA CORTESÍA EN LOS ACTOS DE HABLA DE ESPECIAL IMPORTANCIA EN EL  
APRENDIZAJE DE E/LE**

**Juan Antonio Caldero Cornejo**

**ISBN: 978-84-692-8655-5**

**Resumen**

La utilización de los actos exhortativos en el español peninsular no tiene que adquirir el estereotipo única y exclusivamente como órdenes que el emisor impone sobre el receptor dentro de un acto comunicativo. En nuestra comunidad lingüística, los actos exhortativos son utilizados en muchas más ocasiones de las que podemos darnos cuenta para, con ellos, emitir actos de petición y/o ruego. La distinción y enseñanza sobre la utilización de los actos exhortativos a aprendices de ELE es de vital importancia para evitar posibles errores, no sólo gramaticales, sino también de tipo pragmático. La minimización de este tipo de errores, a través de las estrategias de cortesía, ayudará al aprendiz a involucrarse aún más en el estudio de la lengua española.

**Palabras clave**

Pragmática, acto exhortativo, imperativo, cortesía positiva, cortesía negativa, cortesía verbal, E/LE.



**UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

**Departamento de Filología**

**Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera**

**JUAN ANTONIO CALDERO CORNEJO**

**LA CORTESÍA EN LOS ACTOS DE HABLA DE ESPECIAL  
IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE DE E/LE**

**Memoria de investigación dirigida por la profesora**

**LAURA CAMARGO FERNÁNDEZ**

**Alcalá de Henares 2009**

**A mis padres.**

## ÍNDICE

### Introducción

#### Capítulo 1. Actos de habla

- 1.- La teoría de los actos de habla
  - 1.1 Tipos de actos de habla
    - 1.1.1 Actos de habla indirectos

#### Capítulo 2. La pragmática

- 2.- ¿Qué entendemos por pragmática?
  - 2.1 ¿Qué entendemos por contexto?
  - 2.2 Dimensiones sociopragmáticas y pragmlingüísticas
  - 2.3 Procesos inferenciales a la hora de la descodificación de mensajes
    - 2.3.1 Interferencias pragmlingüísticas y sociopragmaticas
      - 2.3.1.1 Interferencias pragmlingüísticas
      - 2.3.1.2 Interferencias sociopragmáticas

#### Capítulo 3. La cortesía

- 3.- Historia de la cortesía
  - 3.1 La cortesía verbal
    - 3.1.1 La imagen social de grupo
  - 3.2 El modelo de Lakoff
    - 3.2.1 La cortesía en los trenes de Madrid
  - 3.3 El modelo de Leech
  - 3.4 El modelo de Brown & Levinson
    - 3.4.1 La noción de imagen
    - 3.4.2 Estrategias de cortesía en relación a la imagen
    - 3.4.3 Actos contra la imagen
  - 3.5 Críticas al modelo de Brown & Levinson

#### Capítulo 4. El aula de E/LE

- 4.- Enseñar la cortesía en el aula de E/LE
  - 4.1 Evitar los antagonismos
  - 4.2 Pragmática y cortesía en la enseñanza de E/LE
    - 4.2.1 Cortesía cultural
    - 4.2.2 Cortesía conversacional
  - 4.3 Posibilidades metodológicas
  - 4.4 ¿Qué tipo de cortesía en España?

4.4.1 Cómo se distingue el ruego del mandato

4.4.2 Las peticiones exhortativas

4.5 La variedad de la cortesía verbal

4.5.1 Dificultades en el aula de E/LE

## **Capítulo 5. Los pilares**

5.- Cortesía según el MCER y PCIC

5.1 Cortesía según el MCER

5.2 Cortesía según el PCIC

**6.- Propuesta didáctica**

**7.- Conclusión**

**Bibliografía**

## Introducción

La presente memoria expone la importancia de la cortesía lingüística en los actos de habla para la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). He tenido la posibilidad de vivir y enseñar en varios países donde la enseñanza del español tiene un notable impulso. La interacción e interpretación de la comunicación suele estar plagada de altibajos entre los cuales la manera de hablar y dirigirse hacia otros puede ser cortés en unos casos y descortés en otros. La cortesía nos ofrece la posibilidad de amortiguar cualquier tipo de altercado o de prevenir un futuro incidente, y como tal prevención muchas veces no es tenida en cuenta hasta el momento del accidente pragmático. La lengua en uso, a través de un enfoque comunicativo, es lo que está navegando por nuestras aulas, presentando ésta como algo tangible, acercándola lo más posible a nuestra realidad de hoy en día.

España es un país que en muy pocos años ha tenido sustanciosos cambios sociopolíticos. Cambios que también tienen que encontrarse reflejados en la enseñanza de la lengua. El profesor sabe que hoy en día no es suficiente con enseñar una lengua extranjera, sino también, la cultura que acompaña a dicha lengua, por lo que podemos deducir que la lengua expresa cultura *“síntese, por favor”* y la cultura se adquiere a través de la lengua:

*“Gracias, no se preocupe, no se levante que me bajo pronto” (...) “Por favor, por favor, síntese” “Gracias joven, es usted muy amable”<sup>1</sup>.*

Los manuales y materiales<sup>2</sup> de E/LE poseen actividades y textos que hilan ambos conceptos como uno solo, haciendo ver que cada cultura tiene una vida propia

---

<sup>1</sup> Conversación que suele escucharse cuando alguien cede el asiento a una persona en el transporte público.

<sup>2</sup> Por *manuales* entenderemos la instrucción de trabajo que se detiene en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua.

Por *materiales* entendemos los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua. Fernández López, M. Vademécum para la formación de los profesores. Pág. 724.

que se tiene que comprender y respetar pero que no por ello se tiene que estar de acuerdo con ella<sup>3</sup>.

La enseñanza de la pragmática, y dentro de ésta de la cortesía, ofrecerá al alumno las herramientas necesarias para llegar a esa comprensión y respeto pero no por ello la imposición de una cultura diferente a la suya. Se espera que el aprendiz establezca lazos de unión entre su cultura y la(s) cultura(s) de la(s) lengua(s) que está aprendiendo y sea capaz de no sólo un planteamiento lingüístico "*dame la sal*" donde la oración exhortativa parece imponer al interlocutor, sino un planteamiento pragmatolingüístico donde "*dame la sal*" sea entendido como una petición cortés y no como una orden. Al mismo tiempo, se pretende establecer contextos en los que el hablante utilice este acto de habla con el fin de comunicar una actitud cortés hacia el oyente. También es necesario recalcar que el presente estudio no pretende abarcar todos aquellos recursos empleados a la hora de realizar actos corteses. Es la cortesía verbal uno de los campos que mayores errores pragmáticos acumula. La utilización de la forma imperativa debe hacerse entender no como órdenes sino, en muchos casos, como peticiones o ruegos. La habilidad del profesor para hacer entender a los aprendices que este uso no significa lo mismo que puede significar en su propia lengua juega un gran papel. Es decir, es universal que la suma de dos más dos es igual a cuatro, pero no es universal que una misma forma de llamar a un tiempo verbal o utilizar una expresión en la que se utilice el imperativo sea condición para ordenar directamente a un interlocutor.

En primer lugar, a través de este estudio vamos a acercarnos a los actos de habla utilizados para indicar la cortesía, los cuales son fundamentales en el estudio de la misma, ofreciendo las diferentes teorías que sirven de base, teorías que, como la propia lengua, evolucionan para ofrecernos un mejor conocimiento del medio.

El segundo capítulo se centrará en los conceptos de pragmática tan importantes en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

El tercer capítulo, que tendrá lazos de unión con el primero, explicará lo que entendemos por cortesía y las diferentes teorías de éstas como el modelo de Lakoff, Leech, Brown & Levinson, así como algunas críticas que brotan de la interpretación de tales modelos.

El cuarto capítulo nos acercará de una forma más directa la importancia del aula de E/LE en relación con la enseñanza de la cortesía y de los actos exhortativos

---

<sup>3</sup> Si en ejemplo anterior utilizáramos una diferentes estrategias de cortesía podríamos obtener los siguientes resultados "¿quiere usted sentarse?" "¿Le gustaría sentarse?". Alternativas que también son correctas en dichas situaciones. Se observa como el rechazo de la invitación hace que el interlocutor vuelva a insistir sobre ella.



con valor de petición. Por último esta investigación se cumplimentará con un quinto capítulo donde se expondrán como el Marco Común Europeo de Referencia (MCEU) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se ponen de parte de la cortesía y la pragmática para que esta sea llevada en las aulas. Por último, la propuesta didáctica basada en los actos exhortativos de petición, intentará trasladar alguno de los puntos expuestos a la práctica.

## Capítulo 1. Actos de habla

### 1.- La teoría de los actos de habla<sup>4</sup>

La teoría de los actos de habla, fue desarrollada en la década de los 60 por John L. Austin y perfeccionada en los 70 por John R. Searle. Esta teoría dice que hablar no sólo sirve para expresar opiniones o pensamientos, o para describir estados de cosas, sino que, sobre todo, hablar es *hacer cosas con palabras*.

Según Austin disponemos de:

- ✚ Actos asertivos o constatativos, caracterizados por admitir asignaciones de verdad o falsedad.

*El sol es una estrella.*

- ✚ Actos performativos o realizativos, a los que sólo pueden asignárseles “condiciones de felicidad”, es decir, el concepto de acción llevada a buen término, y que son los que hacen exactamente lo que dicen.

*Juro que no soy Pedro*

Los verbos típicamente performativos son: *prometer, invitar, rogar, prohibir, bautizar, jurar, declarar...* “Yo os declaro marido y mujer”. El acto performativo hace lo que dice siempre y cuando lo use quien debe, como se debe, donde se debe, cuando se debe, y con quien se debe. La verdad de las oraciones con performativos, es

---

<sup>4</sup> Los **actos de habla** – que catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas – y la **cortesía verbal** son dos de los aspectos en los que más se debe incidir en la enseñanza de una L2, pues son los dos campos en los que más evidentes se hacen las diferencias culturales en lo que al uso del lenguaje se refiere.

inverificable, porque los performativos no pueden ser ciertos ni falsos, sino solo ser afortunados o desafortunados, según salgan bien o mal, pudiendo llegar a producir una insatisfacción o infelicidad, es decir, la falta de coincidencia entre lo que el enunciado dice que hace y lo que en realidad se hace. Austin distinguió dos conceptos:

- Significado: “lo que las palabras dicen”
- Fuerza: “lo que las palabras hacen”

En torno al concepto de cortesía tanto el significado como la fuerza deben darse en una determinada medida. Por ejemplo, si un estudiante me preguntara: *¿Sería/ serías tan amable de posponer la fecha de entrega del trabajo?* En este caso, no estaría preguntando ni por mi amabilidad ni por mi capacidad real para hacerlo, sino que me lo estaría pidiendo cortésmente. De la misma forma si el alumno me dijera *“Por favor, posponga la entrega del trabajo”* el efecto sería el mismo, pudiendo ofrecer al aprendiz una respuesta negativa sin miedo a amenazar la imagen del mismo. Esta petición de carácter exhortativo es muy común dentro del ámbito del español peninsular.

Reconocemos que los actos de habla que aparecen íntimamente ligados a cada cultura varían de una lengua a otra y, por lo tanto, somos nosotros los que nos tenemos que adaptar a tales circunstancias y no viceversa. Los elementos lingüísticos, creemos, no deben ser el punto de partida y la solución debe buscarse en los estudios en torno a la teoría a la conversación y sus mecanismos de funcionamiento.

Una de las características propias del español es la falta real de turnos de habla. Son los turnos de habla los que van ejecutando los actos de habla pues es imposible ejecutar un enunciado sin ejecutar un turno de habla. Pero es esta falta real de turnos de habla lo que produce en los estudiantes de E/LE una cierta condición de silencio pues ¿cómo es posible realizar un acto de habla cuando los turnos de habla son prácticamente nulos? La respuesta es sencilla, el aprendiz tiene que aprender a ser descortés como principio moral, es decir, no respetar los turnos de habla, para ser cortés como principio pragmalingüístico en la lengua meta.

## 1.1 Tipos de actos de habla

Otra de las aportaciones ofrecidas por Austin es la distinción dentro de un acto de habla de tres fuerzas o actos:

Acto locutivo: lo que las palabras dicen

Fuerza ilocutiva<sup>5</sup>: lo que las palabras hacen

Acto perlocutivo: lo que las palabras consiguen

La distinción de estos tres tipos de actos es solo teórica ya que los tres se realizan simultáneamente pero “sus propiedades son diferentes: el acto *locutivo* posee *significado*; el acto *ilocutivo* posee *fuerza*; y el acto *perlocutivo* logra *efectos*” (Escandell Vidal 1996: 58). Siguiendo a Escandell (2004), cada acto de habla es una pequeña institución social sometida a condiciones de adecuación diversas y a estándares comunicativos propios de cada cultura donde podemos identificar tres componentes básicos:

*Oye, Juan, si vas a la cocina, ¿me traes una cervecita? Me muero de sed*

**El núcleo:** la secuencia mínima que expresa el tipo de acto deseado, en este caso una petición: *¿me traes una cervecita?*

**Los apelativos:** los elementos de apertura que sirven para llamar la atención del destinatario: *Oye, Juan*. Pueden aparecer varios

**Los apoyos:** las unidades externas que modifican el impacto del acto de habla. En el ejemplo, se trata de elementos que mitigan o hacen más suave la petición: “minimizador de imposición” (si vas a la cocina); “justificación” (me muero de sed). Los apoyos también pueden incrementar o agravar la fuerza del acto (“intensificadores”).

Searle elabora una división de los diferentes tipos de actos de habla, distinguiendo entre cinco tipos:

---

<sup>5</sup> Austin fue el primero en resaltar que cuando un hablante emite un enunciado dirigido a un oyente en un contexto determinado está haciendo algo con el lenguaje: afirma un hecho, da una opinión, confirma o niega algo, realiza una predicción, una promesa, etc.

- Asertivos o representativos: afirma lo que el emisor cree, ajustándose a su saber del mundo. Por ejemplo “afirmar” o “asegurar”, en los que el hablante se compromete con la verdad que expresa dicho enunciado.
- Directivos o impositivos: mediante estos actos el emisor busca que el oyente haga algo. Sería el caso de “invitar”, “rogar”, “ordenar”, con los que el hablante intenta que el oyente realice una acción futura.
- Comisivos: mediante ellos, el emisor se compromete a alguna acción futura. Son claros ejemplos, “prometer” u “ofrecer”.
- Expresivos: Afirman lo que el emisor siente, como “alabar” o “agradecer” con los que el hablante muestra una reacción personal ante una acción ya realizada.
- Declarativos: Se trata de actos de habla que cambian el devenir del ser humano cuando son pronunciados. El locutor tiene que tener un rol institucional y pronunciarse en un contexto adecuado. Así por ejemplo, “bautizar” o “jurar”, con los que el hablante relaciona el contenido proposicional y la realidad cuando emite el enunciado.

### 1.1.1 Actos de habla indirectos.

Existen mucho enunciados cuya fuerza ilocutiva es distinta de la que sus formas lingüísticas indican. En los actos de habla indirectos la posibilidad de interpretarlos depende del reconocimiento de la intención del hablante. En la frase “*Qué frío hace aquí*” interpretamos no sólo el significado de las palabras, sino la intención con que las dice, por lo que comunicarse es lograr que el interlocutor reconozca nuestra intención, y no solamente el significado literal de lo que decimos. La comunicación parte de un acuerdo previo de los hablantes, de una lógica de la conversación que permite pasar del significado de las palabras al significado de los hablantes. La sugerencia del ejemplo anterior como acto de habla indirecto, puede amenazar la imagen negativa del oyente pues puede interferir en su campo de acción y, por otro lado, puede dañar la imagen positiva del hablante en el caso de que el oyente no tome en cuenta la sugerencia realizada.

- *¿Puedes pasarme la sal?*
- *¿Te queda un cigarro?*

Ahora bien, ¿por qué entendemos este tipo de preguntas, no como preguntas sino como peticiones? La respuesta se puede encontrar en que podemos entender este tipo de preguntas como peticiones para economizar el lenguaje; como principio de cooperación en segundo lugar; y como principio de reciprocidad<sup>6</sup> en tercer lugar. Por este motivo, no suelen ser contestadas con una respuesta *si/no*. El proceso inferencial en este tipo de peticiones podría ser sustituido por el principio de reciprocidad. Es decir, no es lo mismo *¿Perdone, podría darme la hora?* que decir *¿Perdone, podría darme 1 euro?* Ante la segunda pregunta la economía de la lengua desaparece, así como el principio de reciprocidad de los hablantes, e incluso se observa una amenaza hacia la imagen del interlocutor pues no sólo tiene que responder, sino incluso llegar a entablar una mínima conversación que quizá no desee o quiera hacer, dependiendo del contexto, por supuesto.

Siguiendo los pasos de Austin, Searle se refiere a los actos de habla como unidades de comunicación lingüística determinados por una serie de normas cuyo uso es convencional (Searle 1986). Hace referencia a la relación entre fuerza ilocutiva y forma lingüística y como una pregunta se convierte en petición que a su vez podría haber sido sustituida por un acto de habla directo: "*Dame la sal, por favor*". La explicación la encontramos en las referencias realizadas por Escandell (2002: 73):

- I. El emisor me ha preguntado si soy capaz de pasarle la sal.
- II. Supongo que su comportamiento es cooperativo y que su enunciado responde a una intención determinada (principio de cooperación).
- III. El contexto de la conversación no indica ningún interés teórico en mi habilidad para pasar la sal (información contextual).
- IV. Además, el emisor probablemente ya sabe que la respuesta a la pregunta es *si* (información contextual).
- V. Por lo tanto, su enunciado no debe ser una simple pregunta.
- VI. Una condición preparatoria para cualquier acto ilocutivo directivo es la capacidad del oyente para realizar el acto en cuestión (teoría de los actos de habla).
- VII. Por lo tanto, el emisor me ha hecho una pregunta cuya respuesta afirmativa indica que se satisface la condición preparatoria para pedirme la sal (inferencia a partir de I y IV).
- VIII. Sabemos que en la mesa se utiliza la sal, que las personas se la pasan unas a otras, etc. (conocimientos compartidos).

---

<sup>6</sup> En el ejemplo de la *¿Puedes pasarme la sal?* ésta se encuentra fuera del espacio personal del emisor y el hecho de realizar el esfuerzo de levantarse de la silla e ir a coger la sal puede ser interpretado como descortés por la persona que tiene a su lado, siempre y cuando nos encontremos en un contexto en el que los comensales se conocen mutuamente. Es decir, el principio de reciprocidad viene a decirnos que no hay nada que me impida realizar la acción y no hay nada que al interlocutor, en una situación parecida, le impida realizar la misma acción, así pues se considera la petición como forma más cortés que el hecho de realizar la acción individualmente.

IX. Al aludir a la satisfacción de una condición preparatoria para las peticiones, supongo que mi interlocutor quiere indicarme las condiciones de obediencia de una petición (inferencia a partir de VII y VIII).

X. En ausencia de ninguna otra finalidad ilocutiva plausible, el emisor está probablemente pidiéndome que le pase la sal (inferencia a partir de V y IX).

Escandell Vidal (1996: 58), siguiendo a Austin, indica que los actos locutivos poseen *significado*, los elocutivos, *fuerza* y los perlocutivos producen *efectos*. Es posible establecer que:

Acto locutivo	Acto ilocutivo	Acto perlocutivo
Qué	Por qué	Para qué
Significado	Fuerza	Efecto
Mensaje	Hablante	Oyente

Así pues, los actos ilocutivos cumplen una serie de características que se necesitan para que tenga sentido la emisión del acto y también afirmar que se necesita, en este caso, satisfacer la necesidad del emisor, es decir, tanto si el acto de pasar la sal se lleva a cabo como si no el emisor terminará echando sal a la comida.

En los tipos de habla indirectos el hablante interpreta el verdadero acto de habla y no el acto de habla literal. Esto se debe gracias a su conocimiento del contexto institucional y particular en que se realiza el acto.

Lo indirecto incrementa el grado de opcionalidad y cuanto más indirecto es un acto de habla, menor y más tentativa tiende a ser su fuerza, es decir, hay mayor ambigüedad y diversas interpretaciones posibles, por lo que el grado de imposición sobre el interlocutor disminuye. Pero ¿quiere esto decir que los españoles sean menos corteses por el hecho de utilizar en mayor medida actos exhortativos? La respuesta es no. Precisamente son dichos actos exhortativos en los que la comunicación, en español peninsular, encuentra un gran pilar de apoyo.

*“Anda, trae el libro que está en mi cuarto, por favor”*

Para muchos autores lo indirecto es inferido y también por eso es cortés. Pero lo indirecto puede ser descortés desde el punto de vista de inferencia. Por ejemplo:

Yo vivo en un piso compartido con una persona nacional británico.  
La convivencia se hace algo difícil y los llamamientos a dejar la casa

empiezan a sobresalir. Mi compañero de piso se va unos días a Irlanda. Cuando regresa, me comenta: ¡qué bien lo he pasado! Allí la gente es muy amable y hay más trabajo que en esta ciudad. ¡Fíjate, un simple camarero llega a ganar 400 libras casi sin esfuerzo!

Con el ejemplo, se me está informando de las facilidades de trabajo que puedo encontrar en Irlanda, por un lado. Por otro lado, me está diciendo que quiere o desea que me vaya de su casa.

## Capítulo 2. La pragmática

### 2.- ¿Qué entendemos por pragmática?

En los años cincuenta la pragmática era, en palabras de Bar-Hillel, “el cubo de basura de la semántica<sup>7</sup>”, considerándose pragmáticos todos aquellos problemas que la semántica no podía resolver.

Podemos aplicar a la pragmática como aquella ciencia que estudia el lenguaje en uso; y, explícitamente, ¿qué es lo que debe entenderse por “el uso del lenguaje”? Cuando hacemos uso del lenguaje intentamos transmitir un mensaje de la forma que, en cada caso, consideramos más eficaz, pero no por ello el mensaje tiene que ser directo. Podemos enumerar tres respuestas que pueden acercarse a ofrecernos una línea a seguir<sup>8</sup>:

- *La pragmática estudia la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite* estudiando el camino que nos permite llegar a lo transmitido a partir de lo codificado para lo cual ambos, emisor y receptor deben tener un contexto común en el que enfocar la transmisión del lenguaje.
- *La pragmática estudia la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende y como el emisor espera que el receptor comprenda sus palabras bajo el principio de reciprocidad.*

---

<sup>7</sup> Las palabras que el diccionario codifica asegura la comprensibilidad entre los hablantes, pero una vez inmersos en una situación comunicativa concreta las palabras pueden obtener un significado totalmente distinto. Ejemplos: “Ayer estuve con María. Iba con un ciego”. “Este domingo mi equipo juega en casa” “La novia de mi amigo está como un tren”

<sup>8</sup> Podemos haber entendido las palabras de una persona sin haber captado lo que realmente nos quiere decir y, al contrario, podemos comprender a alguien sin necesidad de palabras.

- *La pragmática estudia lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales*

Desde una concepción cognitiva se concibe el lenguaje como una facultad cuyo uso está regido por principios generales de nuestra mente. El ser humano ya ha adquirido una visión de lo social y lo que determina, dentro de una cultura específica, socialmente correcto, y es a partir de esta base de datos la que utilizamos a la hora de interpretar los enunciados de nuestros interlocutores. Este factor da libertades al aprendiz de lenguas, es decir, éste puede saltarse las reglas puesto que quizá todavía no tenga claro lo que en la cultura de la lengua que está aprendiendo se considera socialmente correcto.

La pragmática intenta darnos una teoría, dentro de la lingüística, del significado de las palabras en su relación con los hablantes y contextos, por lo que la pragmática se ocupa de estudiar el significado lingüístico, pero no el significado de las palabras aisladas de contexto, sino el significado de las palabras, oraciones, textos orales, usados en actos de comunicación, guiando los procesos reguladores de interpretación lingüística. Según Celce-Murcia (1995)<sup>9</sup> la competencia pragmática la define como “la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas”. Hoy en día, la competencia pragmática es considerada como un componente esencial de la competencia comunicativa<sup>10</sup> facilitando la tarea del aprendiz cuando tenga que desenvolverse en una L2.

El significado que el hablante quiere comunicar tiene una parte explícita y una parte implícita, aquello que no se dice pero se comunica y, si la cortesía se muestra en lo que se dice, la parte implícita se acercará más a satisfacer nuestras necesidades. Asimismo, la utilización de la cortesía como un elemento dentro de la pragmática puede estar en discordia con alguna de las máximas “sea claro; diga la verdad”. Por ejemplo:

Contexto dentro de una biblioteca. Todos sabemos que no se debe hablar en una biblioteca.

- *Podría hablar usted más bajo, por favor.*

---

<sup>9</sup> Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z y Thurrell, S (1995) Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications. *Issue in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35

<sup>10</sup> Los modelos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) distinguen cuatro subcomponentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.



- *Baje la voz, por favor, que no puedo concentrarme y me está molestando.*

La pragmática se trata de una perspectiva que estudia la distancia entre lo que los mensajes dicen y lo que los hablantes quieren decir con sus mensajes cada vez que se comunican y como lo que decimos en ocasiones no tiene nada que ver con lo que queremos decir.

Para comunicarnos con éxito tenemos que reconocer la intención de nuestro interlocutor y reconstruir en nuestra mente algo parecido a lo que este había querido comunicarnos.

Alcanzar una buena competencia pragmática debe ser uno de los objetivos más importantes del proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2, llegando a afirmarse que un gran dominio de la gramática, del léxico o de la fonética de una lengua extranjera no garantiza hablar bien tal lengua si no se saben adaptar y adecuar todos esos conocimientos a diferentes contextos de uso. Los hablantes tienen siempre la posibilidad de dotar a sus enunciados de un significado propio y distinto del significado convencional que poseen las palabras y del que la suma del significado de estas tienen, es decir, hay una parte del significado de los mensajes que está bajo la custodia de los hablantes y que depende de la intención que estos tengan al emitirlos.

Tal y como afirma Graciela Reyes (1995: 8-9) en el proceso de comunicación:

“Las palabras que usamos constituyen casi siempre un esbozo, un dibujo aproximado, una guía imprecisa y cambiante según la ocasión, guía que tiene la virtud, sin embargo, de suscitar ciertas imágenes mentales en nuestros interlocutores. Si esas imágenes coinciden aproximadamente con las que queríamos provocar, consideramos que nos hemos comunicado. El proceso es muy complicado y cuanto más se lo analiza más se admira uno de que la comunicación se realice con tanta frecuencia y fortuna”

La pragmática se encarga del estudio del uso del lenguaje y de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Se centra en el significado de los enunciados usados en actos de comunicación, los llamados “significados del hablante”, que trascienden los significados del diccionario, y que se caracterizan por ser intencionales y por estar fuertemente vinculados a su contexto de producción.

Uno de los principales fenómenos a los que debe enfrentarse cualquier aprendiz de una LE/L2 es la comunicación intercultural, es decir, el proceso en el que individuos de culturas diferentes intentan compartir significados que, la mayor parte de las veces, deberán constituirse con datos del contexto.

## 2.1 ¿Qué entendemos por contexto?

Según Reyes (1998: 19) en general “se entiende por contexto, en lingüística, el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados”. Ahora bien, no podemos identificar un contexto como cortés, no cortés o descortés, sino que es a través de la cortesía como podemos amoldar uno para que éste tome una determinada dirección. Es lo que denominamos como contexto lingüístico que está formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado, denominado también como *cotexto*. De la misma manera el contexto sociocultural es de vital importancia y posee una clara relación con la cortesía. Es decir, existen ocasiones en las que nos expresamos tal y como pensamos pero existen otras muchas en que se espera que digamos lo que la sociedad en sí misma como contexto pretende y quiere que digamos. En otras palabras, la sociedad marca sus propias máximas que deben ser respetadas. Es la sociedad quien nos guía en nuestros buenos modales y sigue siendo esta la que nos hace utilizar las estrategias adecuadas para respetar y ser respetados, tanto a nivel individual como colectivo. El contexto, o todo lo que no es cotexto, abarca desde acciones físicas, (mover una copa, servir un café) hasta elementos externos a la propia situación como por ejemplo las características sociales de los participantes, sus creencias, valores.

Asimismo, el hecho de que un porcentaje alto de actos de habla no lleve intención en la literalidad nos hace resaltar que el papel del contexto sobrepasa al de las reglas mismas, por lo que como hemos aludido, en el contexto se observan una serie de variables expectativas sobre la conducta lingüística de nuestro interlocutor, que contribuyen a diseñar el significado de lo que nos quiere decir.

Pueden desarrollarse dos contextos diferentes: el contexto del aula y el contexto natural. En el primero el lenguaje se organiza según una presentación de reglas, siguiendo una secuencia y teniendo como apoyo al profesor como corrector; en el segundo, en el contexto natural, no existe una articulación formal de reglas puesto que se trata de comunicar significados, ideas, pensamientos, donde en muchos casos las frases se quedan a medio acabar pues nuestro interlocutor sabe lo que queremos comunicar. El mensaje en un contexto natural es más difícil de pilotar que en un contexto de aula.

Por estos motivos podemos diferenciar dos tipos de situaciones de contextos:

Contextos fuertes: la mayoría de la información se encuentra en el contexto físico o en el contexto interno personal de los hablantes. En este tipo de comunicación, los mensajes se codifican de forma menos explícita, es decir, lo que se transmite implícitamente es menor.

Contextos débiles: la mayor parte del mensaje se codifica de forma explícita.

## 2.2 Dimensiones sociopragmáticas y pragmlingüísticas

Todo esto nos lleva al mismo tiempo a la consideración de las dos dimensiones pragmáticas de la lengua, la sociopragmática y la pragmlingüística. Las pragmlingüísticas (Escandell 1995: 99-100) están constituidas por el uso de la lengua de una fórmula propia de otra que, normalmente, afecta a los aspectos más convencionalizados de las relaciones interpersonales, es decir, aquellas estructuras específicas y funciones que las distintas lenguas utilizan en la realización de los actos de habla. Las sociopragmáticas o culturales que se refiere al grado de correspondencia que los actos de habla sostienen con las condiciones y situaciones específicas o, como bien indica Escandell (1995: 104):

“Éstas no se asocian al uso de fórmulas más o menos específicas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes de la interacción”

Pongamos el siguiente ejemplo sobre el acto de ofrecer y aceptar:

Contexto: Nos encontramos en España. Pedro está en casa de su amigo Carlos. Habla la madre de Carlos:

- Madre de Carlos: Pedro, ¿quieres un poquito más de carne?
- Pedro: No gracias, estaba muy buena, pero no puedo más
- Madre de Carlos: Venga, un poquito más
- Pedro: No, no, que estoy llenísimo
- Madre de Carlos: Que sí... que sé que te gusta
- Pedro: Bueno, ya que insistes...

DIMENSIÓN SOCIOPRAGMÁTICA	DIMENSIÓN PRAGMLINGÜÍSTICA
---------------------------	----------------------------

<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuando alguien ofrece algo, se rechaza en un primer momento</li><li>• Para ofrecer, se insiste varias veces</li><li>• Después de insistir, se acepta la oferta</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• No gracias, estaba muy buena, pero es que... (fórmulas de agradecimiento, justificación)</li><li>• Venga, venga, que sí, sé que te gusta (imperativos formulaicos)</li><li>• Bueno, ya que insistes... (causa)</li></ul>
--	--

### 2.3 Procesos inferenciales a la hora de la descodificación de mensajes

Afirmar que lo que decimos y lo que queremos decir son dos cosas distintas es una obviedad. Lo que nos enseña la pragmática es que el lenguaje nos permite no decir explícitamente lo que pensamos en cada momento. Entre lo dicho y lo comunicado se debe pasar por un punto obligatorio: la inferencia. El resultado del razonamiento inferencial es la recuperación de un nuevo significado, denominado por Grice *implicatura*. El significado de nuestros mensajes depende mucho más de la interpretación de los oyentes de lo que se pensaba, lo que, en términos más accesibles, equivale a quitarle importancia al diccionario y dársela a la situación comunicativa, es decir, la descodificación del mensaje no es suficiente. Si solamente se produjera ésta, la comunicación entre dos personas estaría incompleta. Por encima del proceso de codificación / descodificación existe otro proceso que enriquece la información de los mensajes a través de la aplicación de principios deductivos de carácter general. Se trata del “proceso inferencial”. Según Grice (1967), la inferencia permite acceder a la información implícita de los mensajes y esta información o conclusión a la que se llega tras los procesos inferenciales se denomina implicatura.

Las inferencias permiten salvar la distancia que existe entre el significado literal y el sentido completo de un enunciado, mientras que las implicaturas a las que llegamos tras el proceso inferencial son el plus que ganamos con el proceso de interpretación.

Una vez que nos comunicamos, la pragmática busca la inferencia más sencilla o que ha tenido un número más alto de repeticiones. Es decir, dentro del proceso de inferencia, ésta se realiza o se lleva a cabo escogiendo la más sencilla y repetitiva de las que previamente hemos usado o escuchado, por lo que el principio de

cooperación<sup>11</sup> no es el mismo en todas las culturas y debe ser adaptado según la cultura en las que estemos sumergidos. Si el principio de cooperación difiere sería como conducir un vehículo por el lado contrario al que estamos habituados, sin entender el por qué los demás son los que conducen en dirección contraria y peor aún, pensaríamos que los que conducimos por el lado correcto somos nosotros.

Cuando utilizamos el lenguaje, rara vez nos detenemos a pensar que tipo de estructuras estamos realizando pero, concerniente a la cortesía, sí solemos tener un tipo de estructura definida, es decir, sabemos cuando somos corteses y más aún, sabemos cuándo somos descorteses y no corteses, algo que quizá sea incluso más importante. Pero, no nos damos cuenta de que la ventaja de saber cuándo somos descorteses puede volverse contra nosotros, pues dependiendo del país y su cultura debemos utilizar los actos descorteses para parecer cortés. Así, por ejemplo, a un estudiante japonés le costará mucho dirigirse a un profesor suyo de español por su nombre de pila o tutearle durante una clase y mucho menos poner en duda algo que el profesor haya dicho.

Tenemos que tener en cuenta que la capacidad de inferencia no basta para salvarle a uno de la incompreensión: es el conocimiento tanto de las fórmulas precisas como de sus condiciones de uso lo que permite una interacción sin malentendidos. (Escandell, 1995: 41)

Las formulas de cortesía que usamos en español quizá no puedan no sólo entenderse adecuadamente, sino incluso producir un efecto radicalmente contrario al deseado si se emita en otra lengua. Para Blum-Kulka cada cultura tiene “preferencias” específicas por determinar tipos de estrategia (Bulm-Kulka & House 1989:134):

“Cada cultura crea en sus miembros unas expectativas de comportamiento verbal que, si no se ven satisfechas por el interlocutor, tienden a generar implicaturas de falta de interés, descortesía intencionada y mala voluntad”.

Puede decirse que ni todas las culturas poseen necesariamente el mismo repertorio de actos de habla, ni todos los actos que podríamos designar con el mismo término comparten unas mismas condiciones de realización.

### **2.3.1 Interferencias pragmalingüísticas y sociopragmáticas**

---

<sup>11</sup> Este principio comporta que la conversación se apoya en un esfuerzo por colaborar con nuestro interlocutor, es decir, se trata de alcanzar un propósito común que se encuentra más o menos definido y que no siempre llega a buen puerto.

### 2.3.1.1 Interferencias pragmalingüísticas

La pragmalingüística son formas lingüísticas para expresar la fuerza ilocutiva y la cortesía verbal.

Las interferencias pragmalingüísticas se dan cuando hay una transferencia de estrategias de los actos de habla de una lengua a otra, así como de enunciados sintáctica o semánticamente equivalentes, pero cuya fuerza ilocutiva e implicaciones en la comunicación son diferentes. Este tipo de errores afectan a los aspectos más convencionales y más rituales de la comunicación interpersonal, que están íntimamente relacionados con la cortesía verbal: *saludos, despedidas, felicitaciones, dar las gracias, hacer cumplidos, decir piropos*, etc. Resultan, en general, fáciles de detectar, pues pertenecen a rutinas comunicativas de la lengua de la que procede la interferencia.

Escandell lo ha expresado de este modo (1996b: 108):

“Los problemas de comunicación intercultural que pueden generar las interferencias pragmáticas se agravan, paradójicamente, en los niveles más avanzados. Se ha demostrado que el mayor dominio de la gramática permite a los alumnos más posibilidades de expresión, de modo que son más proclives a intentar reproducir las estrategias de interacción que utilizarían en su lengua. Y, a la vez, cuanto mejor es el dominio de la gramática que presenta el aprendiz, más posibilidades hay de que su interlocutor malinterprete cualquier comportamiento que se aparte de lo esperado, y lo atribuya a la existencia de sentimientos negativos”.

### 2.3.1.2 Interferencia sociopragmática

La sociopragmática puede definirse como el comportamiento comunicativo socialmente adecuado.

Las interferencias sociopragmáticas no se asocian al uso de fórmulas específicas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción. Las interferencias de este tipo consisten en trasladar de una lengua a otra las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento que son propias de otra cultura. Es lo que sucede en el caso de *dar, abrir y agradecer un regalo* (Escandell 1996b; Miquel 1997): “los orientales cuando lo ofrecen rebajan mucho su valor y casi piden perdón por darlo, mientras que los españoles solo rebajan su valor un poco (*bah, es una tontería* o *No es nada*) y los alemanes o americanos no tienen por qué abrirlo inmediatamente”. Además, en occidente se da las gracias de manera explícita

por el presente, mientras que en japonés se acompaña el agradecimiento de una disculpa, de forma que se suele añadir un *Lo siento*, que ya ha pasado a formar parte de la fórmula convencional para expresar agradecimiento en estas lenguas. Escandell (2004) explica este distinto comportamiento porque en la cultura occidental regalar algo es una acción que solo tiene repercusiones positivas para quien da el regalo y para quien lo recibe, mientras que las culturas orientales la acción de regalar se siente como una imposición sobre el otro, ya que se verá en la obligación de corresponder con otro regalo.

### **Capítulo 3. La cortesía**

#### **3.- Historia de la cortesía**

Tradicionalmente la cortesía se había concebido como un conjunto de muestras de respeto o deferencia cuyo uso determina y exige la organización social de acuerdo con el estatuto relativo de los participantes en la interacción. La etiqueta internacional constituía un objetivo central de la educación y era una de las notas distintivas de los buenos modales.

Quizá diplomacia y cortesía tengan caminos que durante algún tiempo se han dado la mano. Podemos decir que la diplomacia es la aplicación de la inteligencia y el tacto en la conducción de relaciones oficiales entre gobiernos independientes o la conducción de negocios entre Estados por medios pacíficos según Ernest Satow, en *Satow's Guide to Diplomatic Practice*. Según la Enciclopedia Británica, diplomacia es “el arte, ciencia o práctica de conducir las relaciones entre las naciones o la manera en que se conducen las relaciones internacionales” y por último según Philippe Cahier, “el derecho diplomático es un conjunto de normas jurídicas destinadas a regular las relaciones entre los distintos órganos sujetos de Derecho Internacional, encargados temporal o permanentemente de sus relaciones exteriores.”

Desde un enfoque pragmático podemos entender la cortesía como fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de “maniobras lingüísticas” de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes. Por lo que ser cortés, al igual que la diplomacia, no consiste en seguir unas reglas externas, sino sobre todo, en cómo saber evitar conflictos, convirtiendo a la cortesía en una diplomacia a nivel no de Estado o Nación sino a niveles de emisor / oyente apoyados sobre una base

estratégica. Así por ejemplo, se considera que *Pásame la sal* es una petición directa porque la fuerza ilocutiva de petición se asocia al imperativo; en cambio *¿Puedes pasarme la sal?* es una petición indirecta, pues la modalidad interrogativa no está asociada directamente con las peticiones, sino con preguntas. Por otra parte, el hecho de pedir la sal, quizá sea más cortés que el hecho de levantarse de la mesa y coger uno mismo la sal. Esta acción influiría en la cortesía de lo que los demás pensarán de la persona en cuestión. Por lo tanto, la palabra se impone sobre la acción.

Podría argumentarse que “*¿Puedes pasarme la sal?*” se identifica con el lazo de camaradería pues “*Si me pasas la sal no tengo que levantarme de la mesa y de esta manera no tengo que responder a la pregunta de por qué no he pedido la sal*”. Ahora bien, ¿cómo podemos atenuar ese segundo grado de conflicto? Este segundo grado de conflicto se obtiene a través de una comunicación económica y eficaz, teniendo a su cargo un instrumento específico, o por el contrario, a través de peticiones que pueden ser muy elaboradas suavizando cualquier amenaza hacia nuestro interlocutor. La cortesía, al igual que la diplomacia, nos ayuda a prevenir futuros conflictos entre los miembros de mismas y diferentes comunidades, pero siempre teniendo en cuenta que las peticiones del español peninsular suelen tener un alto grado de utilización del imperativo (de petición) y no por ello dejar de ser no corteses. Así, Haverkate (1994: 12) nos deja constancia de que:

“Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que no sólo respecta a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica”.

### **3.1 La cortesía verbal**

La cortesía verbal es un área de reciente explotación científica tanto por parte de sociólogos como por parte de lingüistas. Ésta no se ha convertido en un objeto de estudio minucioso, apoyando a su gran contrafuerte, la pragmática, hasta bien entrados los años setenta y más exactamente desde que Brown & Levinson publicaron sus trabajos sobre la cortesía del lenguaje.

La cortesía es un rasgo dependiente de las variaciones culturales propias de cada idioma que podría producir transferencias pragmáticas inadecuadas, cuya consecuencia suele ser la presencia de intermitencias o incluso la ruptura del canal de comunicación. De la misma manera, la cortesía puede concebirse como un conjunto de normas sociales - vivimos en sociedad y ésta nos marca profundamente - que



regula el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras.

Pongamos algunos ejemplos de peticiones con oraciones exhortativas:

- Cómprate un vestido, mira, están a mitad de precio.

Utilización de apelativos con los cuales dirigirse al interlocutor y cuyo objetivo es allanar el terreno para que el acto exhortativo no sea tan imperioso. Ejemplo:

- Cariño, ve a por agua y trae el pan, anda.

En una zapatería. Utilizamos el *perdone* para amortiguar la orden.

- Perdone, tráigame un 42...en negro, por favor.

### 3.1.1 Imagen social de grupo

En español peninsular, la utilización del imperativo como forma de petición no es descortés. Con el ejemplo “*Abre la puerta, porfa*” no se está amenazando la imagen social de grupo que es la que acepta este tipo de exhortaciones, imagen social de grupo que está por encima de la cortesía negativa y positiva. La imagen social de grupo evita, de una forma innata, los actos amenazantes para el otro o se emplea al máximo en minimizar dicha amenaza, y una característica es la entonación y la expresión corporal.

La cortesía verbal es la llave de la cooperación conversacional y relacional. Son escasos los estudios en su enseñanza como parte importante de la competencia comunicativa. Como precisa Escandell Vidal (1998b: 20):

“Si la comunicación se produce entre miembros de una misma cultura, la ruptura de las reglas se percibe como una falta de educación –tanto si es intencional como no – en la comunicación entre miembros de diferentes culturas, en cambio, suele dar lugar a la formación de estereotipos culturales”

Los teóricos que consideran la cortesía como una *estrategia*, parten del presupuesto de que el hablante evalúa las condiciones de contexto para poder realizar con éxito sus intenciones comunicativas y determinar la cortesía socialmente aceptable en un contexto (Briz Gómez, 2004).

Retomando las teorías tanto de Grice como la de Sperber y Wilson obtenemos la idea de que los hablantes tienen una serie de expectativas y con ellas son capaces de descifrar los diferentes significados intencionales que se realizan en los intercambios lingüísticos. Pero no todo tiene su punto central en la propia transmisión de la información, sino el modo de realizar la acción lingüística para mantener las buenas relaciones entre los interlocutores (Reyes, 2000: 97). La cortesía lingüística la situamos dentro del concepto de pragmática y esta cortesía se vuelve imprescindible en los principios que guían la comunicación humana pudiendo entenderse la cortesía de dos modos diferentes:

- A. Como conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo unas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a esas normas es cortés y lo que no es sancionado como descortés. Por ejemplo, el hecho de escuchar música, en el interior de un vagón de tren o metro, a través de un teléfono móvil sin la utilización de auriculares, otorgando al vagón un gratuito hilo musical o el hecho, en el mismo contexto de transporte público, de colocar los pies en los asientos delanteros a estilo tumbona son considerados como actos descorteses dentro de la norma social. Lo que es cortés en una sociedad puede no serlo en otra.
- B. Como conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar conflictos provocados por el uso inadecuado del lenguaje. Es importante aceptar que se trata de una estrategia para poder mantener las buenas relaciones sociales entre los miembros de una sociedad y los miembros de diferentes sociedades. Se cuenta que, ante las afirmaciones de su interlocutor, que había sostenido que la cortesía era innecesaria y que no era más que aire, un famoso general francés replicó: “También una rueda está llena sólo de aire, y sin embargo ese aire sirve para amortiguar los baches del camino” (Escandell, 1996: 145)

Una de las características más importantes de la cortesía no se atañe únicamente a las competencias que le corresponde a la sociolingüística sino que la cortesía está presente en el día a día de los seres humanos, convirtiendo la cortesía lingüística en un fenómeno social. Las lenguas difieren en la forma que tienen de expresar los diversos actos comunicativos, en los mecanismos que emplean para ello

y en la distribución de dichos actos de acuerdo a una serie de conversaciones sociales y culturales que vienen determinadas por variables como la distancia social, el poder, el estatus, el grado de imposición del acto en el interlocutor, etc. (Kasper y Rose, 2001).

En los siguientes capítulos se analizarán los modelos teóricos cuya aportación para la teoría de la cortesía creemos que son de suma y vital importancia. Se intentará ofrecer una visión crítica de los mismos al mismo tiempo que se exponen para, de esta manera, poder ampliar el punto de vista del lector. Todo ello sin olvidar como podremos aplicar en la el aula de ELE la enseñanza de la cortesía en las peticiones e intentar dar a entender que la enseñanza de la cortesía verbal, en éste ámbito y dentro del aula de ELE, español peninsular, no sólo es conveniente sino que sería necesaria llevarla a buen puerto. Así pues, ante la pregunta, *¿Le quedan habitaciones libres?* solemos encontrar respuestas como *“Lo siento, está todo completo”*. Respuesta que tiene su cimiento en la cortesía, es decir, el interlocutor en lugar de responder con un seco *“no”* utiliza unos medios corteses a sabiendas de que el empleado no tiene porque disculparse, pues no ha hecho nada.

La afirmación de que la cortesía responde a principios y mecanismos universales parece estar algo en contradicho. Es decir, diferentes culturas muestran diferentes variaciones, no utilizan las mismas fórmulas, no asocian una estrategia a un significado concreto o idéntico, no todas las culturas conceden el mismo valor a un mismo principio. Por otra parte y referente al estudio del español, a la hora de trabajar con corpus naturales se encuentran muchas dificultades para aplicar los modelos teóricos conocidos como los de Lakoff (1973), Leech(1983), Brown & Levinson (1987).

Una de las definiciones que más llama la atención la contemplamos en Fraser y Nolen (1980) cuando se refieren a la cortesía como “una propiedad asociada con una acción voluntaria.”

Vistas las diversas definiciones sobre el campo de la cortesía pueden desembocar en la falta de claridad para la universalidad del principio de cortesía. Estamos todos de acuerdo que una sociedad en la que gobierne la grosería, el mandato, los insultos, el humillar a los demás, no entra dentro de nuestra propia conducta social. Por ello, es más sencillo saber que la sociedad se defiende de sí misma elaborando estrategias comunicativas para de esta manera eludir conflicto y tensiones entre los miembros de una comunidad. El problema lo encontramos en las diferentes estrategias que cada sociedad posee, y que por el momento no pueden universalizarse, sino más bien, individualizarse.

### 3.2 El modelo de Lakoff<sup>12</sup>

El modelo de cortesía de Lakoff (1973, 1975) se lleva a cabo a través de unas reglas que permiten al hablante transmitir el contenido denotativo de su acto de habla de tal manera que éste llega al receptor con gran claridad. Dicho autor se sustenta en las máximas conversacionales de que se compone el Principio de Cooperación de Grice<sup>13</sup> (1975) basado en la idea de que al comunicarnos con otra persona damos por descontado, por hecho, que esta va a intentar entendernos, todo ello regulado a través de las cuatro máximas, Grice (1998: 107):

- ✚ *Cantidad:* No proporcione ni más ni menos información que la que se requiera o, por lo menos, dé tanta información como sea necesario.
- ✚ *Cualidad:* No diga lo que cree que no es cierto o aquello para lo que no tiene pruebas suficientes. Diga solamente lo que cree que es verdadero.
- ✚ *Relación:* Haga contribuciones pertinentes
- ✚ *Manera:* La manera de decir las cosas, es decir, sea perspicuo.

Pero el problema de estas máximas radica precisamente en ellas mismas, es decir, ¿cómo pueden determinarse dichas cualidades? ¿Qué entendemos por pertinente? y ¿por verdadero? Por ejemplo, ¿es más seguro conducir por la izquierda o por la derecha? Naturalmente, lo inseguro es conducir por la izquierda cuando estás acostumbrado a conducir por la derecha o viceversa, inseguro porque uno no está habituado y puede crear confusiones, pero lo peligroso es saltarse las señales de tráfico, pues es aquí donde surgen los problemas.

De la misma manera Reyes (1995: 57) apunta que “la comunicación exitosa depende de cierto conocimiento mutuo: de lo que cada interlocutor sabe y sabe que el otro sabe”, es decir el hablante esperaba que el oyente supusiera que era lo que estaba pensando. El único pequeño problema radica en que no se aclara cuantas posibilidades existen que el oyente pensara lo que el hablante quería exactamente que éste hiciera, es decir, el hablante no ofrece opciones al oyente.

Lakoff sugiere que aquellas gramáticas basadas únicamente en reglas de tipo morfosintáctico fueran apoyadas al mismo tiempo por reglas de tipo pragmático. El resultado son sus dos reglas (Lakoff, 1979: 64):

---

<sup>12</sup> “Solamente apelando al contexto podíamos dar cuenta de la inaceptabilidad, en ciertas condiciones, de frases que otras veces eran incuestionables” (Lakoff 1973: 292)

<sup>13</sup> Por cortesía el hablante se comporta a veces de un modo que parece irracional y poco eficiente

- ✚ Sea claro. Equivale al Principio de Cooperación de Grice orientado a la transmisión eficaz de la información
- ✚ Sea cortés. Expresa las exigencias de la relación interpersonal.

Estamos de acuerdo en que estas dos reglas son vital importancia a la hora de transmitir un mensaje que se quiere que llegue con todo su contenido a nuestro interlocutor, por lo que el hablante puede hacer uso de ellas, pero en ocasiones la claridad del mensaje puede ser disfrazada por la cortesía, es decir se considera más importante en una conversación evitar la ofensa que conseguir el objetivo de la claridad; del mismo por lo que en ocasiones estas dos reglas de competencia pragmática entran en conflicto entre sí, lo que el propio autor menciona en su obra:

It seems to be the case that, when Clarity conflicts with Politeness, in most cases (...) Politeness supersedes: it is considered more important in a conversation to avoid offense than to achieve clarity (Lakoff 1973: 297-298)

Según los postulados conversacionales de Grice relacionados con la claridad y el orden de la conversación se adaptan a la primera regla de Lakoff, pero las máximas de Grice corren el riesgo de ser superadas en las interacciones cotidianas y por este motivo relacionadas directamente con la segunda regla de Lakoff encontramos sus tres subreglas:

- ✚ No se imponga<sup>14</sup>
- ✚ Ofrezca opciones
- ✚ Refuerce los lazos de camaradería (Lakoff 1973: 298)

Estas subreglas son las que acompañan a la propia definición de cortesía de Lakoff "...la cortesía es desarrollada por las sociedades para reducir tensiones en la interacción personal" (Lakoff: 1975) lo que nos lleva a la deducción de que la sociedad en sí misma no desea tales tensiones y de alguna manera inventa la cortesía para prevenirse o al menos para minimizar el daño. Pero este tipo de definición no nos termina de decir verdaderamente que es la cortesía y de la misma manera no se ha terminado explícitamente de comunicar como estas tres subreglas de cortesía deben ser entendidas.

---

<sup>14</sup> Supongamos que H es superior a O. En tales casos lo que el hablante quiere decir en realidad es algo como "aunque te estoy pidiendo que hagas esto, la verdad es que tengo el poder necesario para obligarte: lo que pasa es que me comporto como un tipo agradable" Lakoff en "Textos clásicos de pragmática" 1998: 263

¿Pero, qué ocurre cuando nos imponemos y no ofrecemos opciones sin verdaderamente darnos cuenta de ello? Hace unos meses una amiga nacional china vino a visitarme a Madrid. Mi familia preparó una comida al más estilo español, es decir, primer plato, segundo plato, pan, postre y para beber agua, vino y refrescos. Noté que mi amiga se sentía un poco incómoda pero no sabía el motivo. Pasadas unas horas me confesó que no es que no le gustara la comida, sino que sin saberlo le habíamos impuesto a comer sólo un tipo de primer plato y sólo un tipo de segundo plato y no le habíamos ofrecido ninguna otra opción. Esto se debe porque, tal y como ella me dijo, en China, la comida está compuesta de numerosos platos ofreciendo una opción hacia aquello que uno quiere comer, o no comer, y por lo tanto no imponiendo un tipo determinado de comida. La pregunta es ¿realizaremos actos igualmente impositivos y carentes de opciones en nuestros actos de habla a ciudadanos de culturas dispares?

Lakoff alude a que las máximas de cortesía funcionan al mismo tiempo para el habla y para las acciones, por lo que una acción adecuada lo es porque está de acuerdo con los principios de una o más de las subreglas. Así, taparse la boca en el metro mientras se tose es correcto porque evita que moleste a alguien, o echarme a un lado cuando alguien entra por una puerta. Pero si nos fijamos bien en el metro de la ciudad de Madrid, notamos como en los paneles anunciadores podemos leer: “antes de entrar dejen salir” alusión que en otros países no se visualiza en los paneles de información de llegada de metros puesto que se entiende que no hace falta ser recordado. ¿Por qué en Madrid sí hace falta? Lakoff sugiere que las reglas del lenguaje y las reglas para otros tipos de transacciones humanas cooperativas son partes de un mismo sistema; es inútil situar el comportamiento lingüístico separado de otras formas de comportamiento humano. (Lakoff en “Textos clásicos de pragmática” 1998: 275).

En los ejemplos siguientes se observa como la primera regla, que requiere del hablante la no intromisión en los asuntos privados de otras personas, se cumple. La segunda regla, consistente en ofrecer opciones, también se cumple, pero no así la tercera que dista lejos de la realidad donde la capacidad de que el hablante dispone sobre el oyente para que éste sienta que es aceptado y que se le considera un amigo ejerce una fuerza tal que anula por completo las dos anteriores, y donde en muchos casos no sólo no existe una respuesta verbal sino que ni siquiera existe una respuesta no verbal. Por este motivo quizá sea necesario añadir, como nota a destacar que para que se cumplan las reglas de cortesía, que es de vital importancia captar la atención del oyente. Asimismo, la tercera regla está relacionada con el tipo de cortesía de

Brown y Levinson (1978, 1987) denominada como *cortesía positiva*, así como en opinión de García Vizcaíno (1998: 28-29) las diferencias entre la primera y la segunda regla no están claramente delimitadas, ambas se refieren a la *cortesía negativa*.

El motivo por el que quiero mostrar dichos ejemplos alude a que una estudiante de E/LE de nacionalidad japonesa, me comentó que los indigentes del tren de Madrid eran muy educados pero que le daba vergüenza darles dinero porque nadie o casi nadie lo hacía. Los ejemplos expuestos a continuación tienen un marcado acento de petición, en el cual el hablante recurre a estrategias indirectas, que actúan como velo de la claridad del mensaje, por el mero hecho de dejar opciones al oyente, para que éste pueda o no aceptar su petición. Por otro lado, si el propósito de las máximas conversacionales consiste en comunicar un mensaje con rapidez y efectividad un imperativo como “Tengo hambre, dame dinero” podría resultar más efectivo...naturalmente, dependiendo del grado de distancia social, familiaridad y por supuesto, contexto.

### **3.2.1 La cortesía en los trenes de Madrid.**

Nos encontramos en la línea ferroviaria que va desde Ramón y Cajal hasta Guadalajara en la Comunidad Autónoma de Madrid. Estamos en los meses de Enero-Febrero y Marzo. Este año 2009 ha sido especialmente frío en términos meteorológicos y en términos de crisis económica.

Se muestran varios ejemplos reales de personas que estuvieron pidiendo/rogando por una ayuda en el tren. La franja horaria en la que se extrajeron estos ejemplos está situada entre las 20:00-22:00. El tiempo transcurrido entre una estación y la siguiente durante este periodo del año y durante esta franja horaria ofrece tiempo más que suficiente para exponer un contenido amplio del mensaje. Los trenes no se encontraban particularmente abarrotados durante estos intervalos horarios. Todas estas peticiones fueron realizadas por individuos que dudo estuvieran pidiendo para drogarse, algo que durante mucho tiempo ha sido una lacra en el transporte público madrileño, sino para poder tener un techo donde dormir, y algo que llevarse a la boca un día cualquiera de invierno. Se aplica el principio de sinceridad donde a la mayoría de la gente que viajaba en el tren no le importaba nada. Los distintos tonos de voz, así como la pronunciación eran claros y altos. Asimismo, la velocidad del habla estaba habituada para que fuera escuchada. En ocasiones se podía sentir la desesperación de la persona. Los monólogos, o las intervenciones, no eran cortas, sino largas, con explicaciones, con realidades de ruego. Cuando alguien

daba una moneda, estas personas respondían: “*Muchas gracias señor/a, que Dios le bendiga.*”

Los mensajes comunicados por estas personas parecen elaborados pero en realidad son llamadas de ayuda ante un futuro inmediato que no saben si llegará.

- Ejemplo 1

*Buenas noches señores;*

*No voy a hablarles de mis problemas porque ustedes ya tienen bastantes con los suyos. Hace 3 días que duermo en la calle. La médico me ha dicho que no tengo que hacerlo, que si vuelvo a dormir en la calle será la última vez que lo haga. Señores, por favor, no les pido para droga, les pido para pagar pensión, para poder dormir en una pensión. La pensión cuesta 12 euros, señores, 2,000 de las antiguas pesetas. Por favor, señores, por favor. Ya tengo 7 euros, me quedan 4. Por favor, señores, por favor.*

- Ejemplo 2:

*Buenas tardes señores; Soy un padre de familia que pide para poder dar de comer a sus hijos. No tengo trabajo y para mí es humillante pedir. Por favor, señores. Que Dios les bendiga y perdonen las molestias.*

- Ejemplo 3:

*Buenas noches señores; Perdonen que les moleste. Llevo todo el día sin comer y tengo hambre. No pido dinero, si pueden ustedes demen pan, azúcar, algo pa` comer. Se lo pido por Dios, señores. Perdonen las molestias y que ustedes pasen una buena noche.*

- Ejemplo 4:

*Buenas tardes señores; Perdonen que les moleste pero sólo pido una ayuda pa comer, un centimillo o cinco centimillos o un trozo de pan o un litro de leche. Perdonen las molestias, muchas gracias.*



Una de las conclusiones que podemos extraer de este ejercicio es que no importa lo cortés que te muestres si no existe un verdadero ejercicio por comunicarse entre dos o más personas. Volviendo la mirada a una clase de E/LE, es obvio que si el aprendiz necesita pedir dinero a otra persona, necesitará acercarse de manera muy distinta, focalizando la atención del oyente en su persona, evitando una audiencia extensa.

Un factor importante a tener en cuenta es que en determinadas ocasiones dos o más reglas de cortesía pueden estar en funcionamiento de manera simultánea y reforzarse mutuamente y en ocasiones prevalecerá una regla sobre las demás, dependiendo de la situación y contexto.

Nuestra labor es hacer entender a los aprendices de E/LE, y desde los niveles iniciales, que para ser cortés en español, a nivel español peninsular, tienen que aprender que no pueden utilizar las mismas muestras de cortesía que utilizan en su país. Por ejemplo, si pido una cerveza en un bar inglés, “*can/could I have a pint? please*” “*¿Puedo / podría tomar una cerveza? por favor*” mientras que en español peninsular “*póngame una cerveza*” “*deme un cerveza.*”

### 3.3 El principio de cortesía de Leech<sup>15</sup>

Leech (1983) se despega en cierta medida de Lakoff en el sentido de que el primero ya no establece reglas, sino que propone un principio de cortesía el cual desarrolla a través de una serie de máximas. El Principio de Cortesía de Leech se enuncia así: “Reduzca al mínimo la expresión de creencias descorteses.” El objetivo de la comunicación obtiene dos vectores, por un lado tratando de mantener el equilibrio existente y por otro el poder modificarlo bien para mejorar la relación o bien para aumentar la distancia.

Una acción es más o menos cortés dependiendo del lugar que ocupe en la escala *coste/beneficio* para el destinatario<sup>16</sup>. Leech hace hincapié en lo referente a la distancia social<sup>17</sup> y su relación directa con la cortesía, es decir, gracias a esta

---

<sup>15</sup> Aunque los primeros estudios de cortesía estratégica aspiraban a que ésta fuera universal, Leech a través de su *Principio de Cortesía* y las máximas que lo desarrollan no pretende más que reflejar el funcionamiento de la cortesía en la sociedad británica media.

<sup>16</sup> Algunas ilocuciones (por ejemplo, las órdenes) son inherentemente descorteses; y otras (por ejemplo, los ofrecimientos) son inherentemente corteses. (Leech, 1983: 83)

<sup>17</sup> La distancia social es “la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc.) como las sociales (poder relativo, autoridad” (Escandell Vidal 2005: 57)

mantenemos o disminuimos la distancia social distinguiendo entre lo que él denomina la *cortesía relativa* (depende de las posiciones sociales de los interlocutores) y *cortesía absoluta* (que es una característica propia de algunos actos). De esta manera, la acción gira hacia el mundo de la descortesía cuanto mayor es el coste para el destinatario y menor su beneficio; y vira hacia aguas corteses en el caso contrario, es decir, cuanto mayor sea el coste para el emisor y mayor el beneficio para el destinatario. Leech (1983) establece una clasificación general de intenciones en cuatro categorías principales:

- *Acciones que apoyan la cortesía*, es decir, que suponen un beneficio para el destinatario y un coste para el emisor. Se trata de acciones como “agradecer”, “felicitar”, “saludar”, “ofrecer”, “invitar.”
- *Acciones prácticamente indiferentes a la cortesía*, es decir, en las que no hay un equilibrio claro entre coste y beneficio para los interlocutores. Es el caso de “afirmar”, “informar”, “anunciar.”
- *Acciones que entran en conflicto con la cortesía*, es decir, que implican algún tipo de coste para el destinatario. Se trata de acciones como “preguntar”, “pedir”, “ordenar.”
- *Acciones dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores*. En estos casos, la cortesía relativa juega un papel inoperante dejando paso con total libertad a la futura destrucción de las relaciones existentes, nos referimos a: “amenazar de mala fe”, “acusar de mala fe”, “insultar de mala fe.”

Naturalmente estas categorías entran dentro de un campo abierto de acción donde por una parte se sitúan en compartimentos independientes pero al mismo tiempo se solapan. En palabras de Leech (1983: 84):

“La cortesía negativa consiste en minimizar la descortesía de las ilocuciones descorteses, y la cortesía positiva, en maximizar la cortesía de las corteses.”

Leech (1980: 19) define cortesía como “evitar conflictos estratégicos...y que puede ser medido en términos de empeño puesto a la hora de evitar una situación conflictiva” convirtiéndose en una teoría sobre cómo evitar los conflictos pero sin llegarnos a decir que tipo de estrategias son las necesarias.

El principio de cortesía de Leech se fundamenta en una serie de máximas:

- I. *Máxima de tacto*: Pertinente en actos impositivos y comisivos. Reducir el mínimo coste para el otro al tiempo que se maximiza el beneficio para el otro.
- II. *Máxima de generosidad*: Relacionada también con los actos impositivos y comisivos. Consistente en reducir al mínimo el beneficio propio y subir al máximo el coste propio.
- III. *Máxima de aprobación*: Asociada a los actos expresivos y asertivos. Consistente en minimizar las críticas y maximizar los elogios hacia otra persona.
- IV. *Máxima de modestia*: Reduzca al mínimo el elogio a sí mismo. Suba al máximo el aprecio hacia el otro.
- V. *Máxima de armonía o acuerdo*: Pertinente en los actos asertivos. Reduzca al mínimo el desacuerdo con el otro y maximice el acuerdo con el otro.
- VI. *Máxima de simpatía o empatía*: Relacionada también con actos asertivos. Reduzca al mínimo la antipatía entre usted y el otro. Suba al máximo la simpatía/ empatía entre usted y el otro.

Cabe destacar que aquellas submáximas relacionadas con la cortesía negativa o la minimización de ilocuciones descorteses tienen mayor peso que aquellas otras relacionadas con la cortesía positiva o la maximización de ilocuciones corteses.

Estas máximas tienen en común la relación hablante / oyente y que entre ellos no existan sentimientos de antipatía y no existe una clara diferenciación de qué tipo de máximas tendrían que aplicarse a cada cultura o sociedad aunque si otorga información sobre como son determinadas culturas y por defecto que tipo de máxima se aplica. Según Leech (1983: 150) las culturas mediterráneas valoran la máxima de generosidad, las culturas orientales valoran la máxima de modestia y las sociedades anglófonas y, en particular, en la cultura británica, se concede especial relevancia a la máxima de tacto.

Retomando la terminología de Leech, la fuerza del imperativo se basa en que ésta supone un beneficio para el oyente y un coste para el hablante, pero un coste que éste asume con grado (Leech, 1983: 107). Según Leech, el interlocutor es consciente de que el ofrecimiento por parte del hablante va a suponer un coste para éste. Para Leech la cortesía es un principio que regula la distancia social y que sirve para mantener el equilibrio de las relaciones o para modificarlo. Las acciones son más o menos corteses dependiendo en el *coste / beneficio* para el destinatario. Al igual que Lakoff, Leech también se basa en el Principio de Cooperación de Grice como punto de partida.

Para Leech lo indirecto tiende a ser más cortés por dos razones:

- Incrementa el grado de opcionalidad
- Cuando más indirecta es una locución, menor y más tentativa tiende a ser su fuerza. Es decir, cuando el grado de imposición sobre el destinatario es menor, la ilocución resulta ser más cortés.

Con el principio de Leech, el emisor puede optar por ser cortés o no; pero naturalmente no debe suponerse que será cortés o descortés y por ello tampoco se debe buscar una implicatura que restaure la cortesía cuando ésta parece ausente.

### 3.4 El modelo de Brown & Levinson

En su modelo, la cortesía es motivada por el deseo del individuo de mantener una imagen social “universal”. Ambos autores postulan que existen estrategias de cortesía que pueden apelar a la imagen positiva del interlocutor a fin de establecer lazos de solidaridad, o a la imagen negativa del interlocutor, para lo cual el hablante atenúa la imposición de su intención comunicativa. En ambos interlocutores existe un deseo de no sufrir imposiciones de los demás y de ser aceptado por los demás. Las estrategias de cortesía tienen un efecto atenuante hacia la imposición, ayudando, en cierta manera, al éxito de la función comunicativa. La selección de estrategias de cortesía positiva o negativa depende de tres factores:

- Las relaciones de poder jerárquico entre los hablantes
- Las relaciones de distancia / cercanía o familiaridad entre los hablantes
- El rango de gravedad de la imposición sobre el interlocutor.

#### 3.4.1 La noción de imagen

Tenemos que tomar como punto de partida la noción de imagen proveniente de Goffman<sup>18</sup> (1967) y la relación con las expresiones inglesas *losing face* y *saving face*. Desarrollando el concepto acuñado por Goffman, Brown & Levinson nos ofrecen una noción de imagen como algo que se puede perder, mantener o incrementar y por ello

---

<sup>18</sup> The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes (Goffman 1967: 5).

debe prestársele una atención constante en la interacción. La imagen pública se refiere a la personalidad de todo individuo como miembro de la sociedad, es decir, el ser humano reclama para sí una cierta imagen, imagen que, en muchos casos, necesita que se le reconozca. La noción de imagen trata de evitar herir la “susceptibilidad” del destinatario y al mismo tiempo de salvar la propia imagen y proteger la del interlocutor con el fin de evitar posibles reacciones fuera del propio marco lingüístico.

Brown y Levinson consideran aquellos aspectos relacionados con la imagen como necesidades básicas, imagen que se compone de dos ramificaciones<sup>19</sup>:

- *Imagen positiva*: deseo de formar parte de la sociedad, siendo apreciado y reconocido como miembro de la misma. El deseo de ser apreciado
- *Imagen negativa*: deseo de mantener su independencia, de poseer libertad de acción y de no sufrir imposiciones por parte de otros.

Estas dos vertientes de la imagen dan lugar, a su vez, a dos tipos de cortesía: la cortesía positiva y la cortesía negativa. Las estrategias propias del primer tipo de cortesía están orientadas a reforzar la solidaridad intergrupala y los lazos de camaradería, mientras que las del segundo tipo fomentan la libertad de acción y las estrategias destinadas a no imponerse sobre los demás.

Brown & Levinson postulan la universalidad del concepto de imagen<sup>20</sup>, la cual lleva a los individuos de toda sociedad a mantener su propia personalidad y a respetar la de los demás. Ahora bien, dichas imágenes deben ser de mutua reciprocidad pero no por ello quiere decir que ambas tengan que tener el mismo peso recíproco en diferentes sociedades.

### 3.4.2 Estrategias de cortesía en relación a la imagen

---

<sup>19</sup> Negative face: the want of every “competent adult member” that his actions be unimpeded by others

Positive face: the want of every member that his wants be desirable to at least some others (Brown & Levinson 1987:62)

<sup>20</sup> Thus face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction. In general, people cooperate (and assume each other’s cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face. That is, normally everyone’s face depends on everyone else’s being maintained, and since people can be expected to defend their faces if threatened, and in defending their own to threaten others’ faces, it is in general in every participant’s best interest to maintain each others’ face. (Brown & Levinson, 1987: 61)

Para Brown & Levinson, tres son los factores sociales que actúan como coordenadas para establecer el grado de cortesía de los actos de habla y que permitan calcular, mediante la suma de sus valores, el riesgo potencial de una acción comunicativa:

- El **poder relativo** del receptor respecto al emisor.
- La **distancia social** entre los interlocutores, que depende del grado de familiaridad y conocimiento previo.
- El **grado de imposición** de un acto de habla en relación con la imagen del interlocutor.

De acuerdo con Pons (2005: 40-41):

“Los actos de amenaza a la imagen y los actos de alabanza a la imagen nos ofrecen las dos caras de la dimensión lingüística de la cortesía: por un lado somos indirectos para evitar conflictos; por otro, somos directos para alabar al otro”.

Cabría, para los estudiantes de E/LE, un tercer tipo de imagen. Podemos definirla como *imagen solidaria*. Esta imagen solidaria consiste en que el hablante nativo tome conciencia positiva por su propio conocimiento del mundo, de que los choques culturales, los errores pragmáticos en la lengua meta, van a producirse, por lo que el oyente nativo necesita solidarizarse con el emisor aprendiz de la lengua meta. Algo que cambia si el contexto es en un país tercero donde no se hable español, y los diferentes interlocutores hablan esta lengua meta para entenderse. Es decir, ¿cuántos de nosotros nos hemos encontrado en un país donde no se habla inglés como lengua oficial y nos hemos tenido que comunicar en inglés con personas no nativas de inglés? En estos casos la toma de conciencia de la imagen cambia por completo pues cada interlocutor presupone que tiene cierta libertad de comportamiento más afín a su propia cultura y lengua, pero sin dejar de utilizar las reglas de cortesía propias de la lengua inglesa. Los profesores de E/LE tienen que empezar a diagnosticar este efecto, es decir, no sólo enseñar español para comunicarse en zonas de habla hispana, sino para comunicarse en zonas de habla no hispana con no hispanohablantes.

Tenemos que entender que el modo en el que ciertos actos de habla se realizan en la L1 del aprendiz es un factor que incide en el aprendizaje y uso de dichas fórmulas en la L2 y en el valor que el aprendiz le concede a cada contexto.

Haverkate (2004: 56) afirma que en las culturas mediterráneas, en general, predomina la etiqueta de la cortesía positiva, mientras que en las culturas

anglosajonas prevalece la cortesía negativa. Para Brown & Levinson, la manera de ser cortés es siendo indirecto, es decir, la estrategia más indirecta es la más apropiada cuando la necesidad de ser cortés es máxima. Para estos autores la insinuación “*la sopa está un poco sosa*” puede ser una manera encubierta de pedir la sal. Sin embargo, no comparto esta opinión puesto que “*la sopa está un poco sosa*” puede caer también bajo el paraguas de la crítica. El hecho de pedir la sal “*¿podrías pasarme la sal?*” o “*Pásame la sal*” refleja al mismo tiempo una falta de crítica, puesto que el interlocutor no sólo puede inferir que la sopa pueda estar sosa, sino también que al hablante le guste la comida con más sal. Por lo tanto si a mayor recorrido inferencial mayor es el grado de cortesía, “*la sopa está un poco sosa*” infiere que la sopa necesita más sal, y que no ha terminado de gustarle como lo ha preparado el cocinero, pero en el caso de “*¿Podrías pasarme la sal?*” o “*Pásame la sal*” infiere que la sopa quizá no esté sosa, sino que al comensal le puede gustar la sopa con más sal.

### 3.4.3 Actos contra la imagen (ACIs)<sup>21</sup>

Los actos contra la imagen (ACIs) se oponen a los deseos de la imagen del oyente y/o hablante. Entre los actos que amenazan primordialmente la imagen negativa del oyente situamos a las órdenes, peticiones, sugerencias, consejos. De la misma manera se sitúan los ofrecimientos y las promesas, pues ejercen una presión sobre el oyente para que éste los acepte o los rechace.

Por otro lado, los actos que amenazan la imagen positiva del oyente los encontramos en la crítica, el desprecio, los desacuerdos, los retos. Actos en los que el hablante no se preocupa o le resulta indiferente la imagen positiva del oyente como por ejemplo la mención de temas tabú, el planteamiento de temas emocionales o controvertidos.

## 3.5 Críticas al modelo de Brown & Levinson

Algunos autores como Schmidt “ven este modelo como pesimista y con vistas paranoicas de la interacción social” (Schmidt 1980: 104). Por los mismos derroteros se halla el modelo creado por Goffman, que ha sido malinterpretado por Brown & Levinson, los cuales han interpretado el concepto de imagen de manera selectiva y adoptándolo para sus propios propósitos. En particular ellos han transformado el

---

<sup>21</sup> Este tipo de actos se denominan *face-threatening acts* (FTAs)

entendimiento social de imagen en otro totalmente individualista (Watts, Sachico Ide, Konran Ehlich, 2005: xii).

En este modelo el centro de la propia definición de cortesía recae sobre el hablante, pero tenemos que tener en cuenta que incluso si aludimos al Principio de Cooperación siempre nos quedará alguna duda de cómo el oyente reaccionará (Watts, 2003: 51) y en la mayoría de las ocasiones el oyente puede reaccionar de una manera que ha sido la propia utilizada en su cultura teniendo que ser adaptada a la de la nueva cultura de la lengua que está aprendiendo. En la mayoría de los casos es el oyente que está estudiando una lengua extranjera quien tiene que interpretar, a través de la cortesía que se le ha enseñado previamente en clase, que un determinado acto puede ser cortés o no serlo.

Tenemos que tener en cuenta que es lo que Brown & Levinson consideran como “universal”, es decir, si nos referimos al comportamiento humano, o si nos referimos a la capacidad de pensar, sentir, tener emociones, en definitiva, a un modelo cognitivo, o si se refieren a la universalidad de la forma de comportamiento del ser humano que es capaz de comunicarse con otro ser humano a través de una lengua, de un idioma. Brown & Levinson utilizan el término cortesía para proporcionar las estrategias que nos protejan de los actos amenazadores de imagen, por lo que en ese caso sería el término imagen el que tendría que ser universal, pero no por ello la cortesía llevada a cabo para proteger o atacar la misma.

Según Goffman (1967: 4) una persona modelo posee ambas la “imagen propia y la pública” con la desea protegerse de otros miembros del grupo y necesita actuar sin impedimentos de otros miembros del grupo. Presenta como problemas básicos la demostración de su supuesta universalidad, y la explicación rigurosa del proceso formal que provoca el uso e intercambio de estrategias de deferencia y solidaridad entre los hablantes.

Existen otros críticos que no consideran adecuada la aplicación bipolar del término para culturas como la japonesa (Matsumoto 1988) o la china (Gu 1990). Ambos autores observan que aunque la noción del concepto puede ser universal los dos componentes que se le atribuyen no lo son porque ni el aspecto positivo ni el negativo del mismo explican satisfactoriamente los fenómenos de cortesía de ambas culturas. Así, la imagen negativa proviene de la gran importancia asignada al individualismo en las culturas occidentales mientras que, en las culturas orientales, viran hacia la orientación colectiva más que la individual por lo que el concepto de imagen negativa no parece adecuado para explicar la conducta cortés en tales



sociedades. Por otra parte, Wierzbicka (1985) mantiene la postura de que la mayoría de los modelos de cortesía poseen un claro y marcado etnocentrismo anglosajón.

Brown & Levinson consideran que lo que en realidad es universal es el concepto de “imagen”, gracias al cual todo el mecanismo de interacción cortés se pone en funcionamiento. Por otra parte, para Schmidt (1980: 104) el fenómeno de la comunicación de Brown & Levinson lo considera fundamentalmente peligroso y antagonista en el que casi cualquier locución es un acto amenazante de imagen en potencia.

## **Capítulo 4. El aula de E/LE**

### **4.- Enseñanza de la cortesía en el aula de ELE**

Muchos autores afirman que para saber si un enunciado es cortés o no, el hablante debe saber lo que resulta cortés o descortés en esa cultura, por lo que el saber del mundo y el saber aprender resaltan en tal definición.

La enseñanza de la cortesía, al igual que su estudio, tiene que ser preconcebida junto con las interacciones sociales y los modos de comportamiento que están acorde con las convenciones socio-culturales. Asimismo, debe darse por hecho que el aprendiz de la lengua meta posee su propia capacidad cognitiva ante determinados actos y circunstancias que provienen de su lengua y cultura materna, de tal modo que el aprendiz, por eliminación, puede entender la cortesía que se le está explicando, aunque el caso más difícil será llevarla a la práctica.

Es un hecho comúnmente aceptado que el contexto del aula limita las posibilidades de interacción. Sin embargo, el aula debería ser considerada un medio con unas características interaccionales positivas.

Brown y Yule (1983: 4) distinguen entre la *función transaccional* del lenguaje y la *función interaccional*, recordándonos que en las primeras la transferencia de la información constituye lo esencial y el “*qué*” se dice tiene mayor importancia que el “*cómo*”, el lenguaje utilizado tiende a ser más claro y específico que en situaciones de índole interaccional. Debido a las siguientes razones es más difícil desarrollar la

función interaccional en las actividades que el aula permite (Rodríguez-Maimón & Florén, 1991:169):

- La situación de aprendizaje formal desvirtúa las funciones reales
- Existe una fuerte dificultad para crear situaciones en las que el alumno necesite mantener relaciones sociales
- El alumno carece de presión comunicativa
- Los interlocutores se encuentran en una situación interactiva similar.

Uno de los objetivos principales de enseñanza / aprendizaje de una L2 es la adquisición de una competencia comunicativa completa, que permita al aprendiz resolver cualquier necesidad comunicativa que pueda tener en situaciones diversas y ante interlocutores diferentes. Un hablante no es competente en una lengua cuando conoce su código, sino cuando, además, sabe adaptar su forma de hablar en las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta y ha adquirido el conocimiento social y cultural que le permita interpretar las formas lingüísticas.

Toda variación cultural tiene efectos sobre la adquisición de la competencia pragmática propia de la lengua hablada en esa cultura porque produce fenómenos de interferencia y pautas de conducta distintas. A través de la enseñanza de la cortesía en el aula de ELE se enseña al mismo tiempo como la utilización de la lengua funciona como reflejo de los comportamientos sociales de los individuos.

#### **4.1 Evitar los antagonismos**

El antagonismo verbal representa una actitud social no deseable que va en contra de las normas de la etiqueta conversacional. Éste es característico de los intercambios argumentativos en los que los participantes procuran imponer su opinión al interlocutor. El profesor debe enseñar a sus aprendices a formular opiniones divergentes con estrategias como expresar incertidumbre, presentar el desacuerdo como un acuerdo parcial y enfocar el tema de argumentación desde un punto de vista impersonal.

Existen enunciados cargados de tensión conflictiva, en la que la sucesión de preguntas es tan inmediata que el oyente ni siquiera se le ofrece la oportunidad para interrumpir el monólogo antagónico. ¿Cómo enseñamos a un aprendiz a ser cortés cuando una batería antagónica de preguntas se le viene encima? ¿Cómo ayudamos a mitigar conflictos en el acto comunicativo antagónico?

Huelga decir que una manera de enseñar cortesía en el aula de ELE es, precisamente, enseñando aquellas ramificaciones no corteses. Es decir, las baterías de preguntas le sirven al emisor de estrategia perlocutiva para intentar imponer su voluntad al interlocutor con el fin de que éste le ofrezca la información deseada. En estos casos la insistencia discursiva amenaza seriamente la imagen negativa del interlocutor.

## **4.2 Pragmática y cortesía en la enseñanza de E/LE**

La pragmática ha permitido incorporar al campo de la enseñanza de lenguas conceptos de *adecuado/inadecuado*, *actos de habla exitosos/fallidos*, etc. Se trata de términos relacionados con el uso que hacemos de la lengua y no con el aprendizaje de la lengua en sí misma. Asimismo, en la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera han de ser tenidas en cuenta las diferencias culturales y de estrategia comunicativa. No enseñar tales diferencias puede ser equiparado a la no enseñanza del género / número. En palabras de S.Pons (2005: 41):

“El desconocimiento de este tipo de reglas genera en los alumnos una imagen equivocada de la cultura que están asimilando. El estudiante extranjero juzgará la cultura española en función de sus reglas de cortesía, con el posible riesgo de generación de prejuicios”

Por estos motivos, creemos que el alumno de E/LE debería ir adquiriendo habilidades comunicativas y sociales desde el primer momento de su aprendizaje. Un ejemplo consiste en que los alumnos tienen que empezar, ya desde un principio, a hablar en un tono de voz equiparable al de los nativos. De todos es conocido que los aprendices anglosajones y orientales no suelen alzar tanto la voz a la hora de comunicarse como lo hacen los hispanohablantes.

### **4.2.1 Cortesía cultural**

Los factores culturales son imperativos a la hora del estudio de la cortesía. Aprender a pensar cómo piensa un hispanohablante, del ámbito peninsular, o como percibe y se comporta ante determinadas situaciones forma parte integral del estudio de una lengua. No se trata de sustituir o de imponer una forma de ser sobre otra, sino todo lo contrario, se trata de que el aprendiz no se sienta rechazado o molesto por ciertas actitudes, comentarios y situaciones que pueden resultarle algo extravagantes. Por ello, es muy frecuente el uso del imperativo sin que ello suponga una amenaza

hacia la imagen del otro, y menos aún una falta de respeto. Así lo demuestran los siguientes ejemplos:

- Tómate una copa, o dos
- Déjame un boli, porfa
- Dame fuego, anda.

La tendencia a repetir literalmente (ECO) las palabras del interactante representa una estrategia estereotipada en culturas orientas a la expresión de cortesía positiva (Haverkate, 1994: 211-213). Esta estrategia puede ser muy útil a la hora de ser enseñada en clase. Ofrece al alumno la posibilidad de no contrariar al emisor en un primer momento, ofreciendo al oyente (en este caso el aprendiz) tiempo suficiente para poder emitir otro enunciado. Por ejemplo:

E: ¿Te apetece ir a un italiano o a un restaurante chino?

O: A un restaurante chino (el oyente está indeciso entre una u otra opción pues no quiere imponer su voluntad sobre el E) Después de un tiempo, quizá un poco excesivo para un hispanohablante, se decide a ofrecer su propia opinión.

(...)

O: ¿Mejor vamos a un restaurante español, te parece?

En el ejemplo no se hace uso de ninguna de las preguntas ofrecidas, sino que elige una variante sinónima de la segunda que le da tiempo para poder pensar a qué tipo de restaurante verdaderamente le gustaría ir.

En otros casos el aprendiz puede utilizar este tipo de estrategia de cortesía ofreciendo opciones a su interlocutor. Por ejemplo:

E: ¿Te gustaría ir al cine o al teatro?

O: al cine o al teatro...

#### **4.2.2 Cortesía conversacional**

Según Escandell 1996: 98):

“Las lenguas difieren entre sí no solo en lo gramatical, sino también en todos aquellos aspectos de su uso que están determinados por factores no estrictamente gramaticales, es decir, en los aspectos pragmáticos”

Existen grandes diferencias entre las culturas en todo lo que se refiere tanto a los patrones de relación social, como en la estructuración lingüística de ciertos actos comunicativos.

Mientras que la interacción en la mayor parte de las sociedades orientales está claramente influida por la consideración de la jerarquía, por la búsqueda del consenso, por la distancia interpersonal y por la cortesía deferencial (uso de honoríficos, modestia, autohumillación, etc.), en las culturas mediterráneas la interacción se caracteriza por la proximidad personal, el ethos más bien igualitario, el menor temor al conflicto y la cortesía positiva (cumplidos, invitaciones, ofrecimientos...).

El mejor modo de formar hablantes competentes en E/LE es exponerlos a intercambios comunicativos reales y hacerlos comprender de que el uso del lenguaje está regido por unas pautas distintas a las estrictamente gramaticales. En este sentido, puede afirmarse que un hablante es competente desde el punto de vista pragmático cuando puede prestar atención a la construcción de su discurso, en lugar de preocuparse por construir correctamente cada una de sus oraciones.

Lo mismo sucede con todas las lenguas segundas: lo ideal es aprenderlas en situaciones de inmersión lingüística, pues la asimilación de los datos culturales y comunicativos se hace en un intervalo de tiempo mucho más breve, pero si esto no es posible, existen otras formas de adquirir la competencia comunicativa y pragmática. Lo que tenemos que empezar a pensar es que no tenemos que clonar a los no nativos, ellos tienen que tener sus propias diferencias que les cataloguen como aprendices de E/LE y por ello tengan el reconocimiento de estar aprendiendo o haber aprendido una segunda lengua. También es bueno recordar que los errores pragmáticos se dan incluso entre los propios nativos.

Una forma de evitar que los aprendices se bloqueen ante los errores y las diferencias interculturales es la motivación: el profesor de E/LE debe animar al aprendiz a conversar sin demasiadas preocupaciones, a que el alumno considere normales los problemas de la comunicación intercultural y los errores pragmáticos que se puedan producir en la interacción. Los estudios del análisis contrastivo han mostrado que el miedo al error es uno de los factores que más puede incidir tanto en la aparición de interferencias como en la dificultad para involucrarse normalmente en una conversación con hablantes nativos. El objetivo no es que los aprendices alcancen la competencia comunicativa de un nativo en poco tiempo y a través de una

instrucción explícita que cubra todos los aspectos que abarca la competencia pragmática –algo que, por otro lado, sería muy difícil–, sino que aprendan a percibir la realidad y a desarrollar un comportamiento comunicativo semejante al que utilizan los miembros de esa lengua/cultura.

A la pregunta sobre si hay un momento para empezar a trabajar la competencia pragmática en el aula de E/LE la respuesta es que el mejor momento es cuanto antes.

Cuando el alumno supera el nivel umbral y sigue con su instrucción en una L2, puede decirse que ha decidido aprender a comunicarse eficazmente en dicha lengua, para lo cual la competencia pragmática resulta fundamental. Aunque es cierto que los niveles A2 o B1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* se orientan más a alcanzar las competencias gramatical y estratégica, los alumnos pueden empezar a trabajar ya en estos niveles diferentes contenidos pragmáticos a través de ejercicios adaptados a su nivel, en los que pueden tratarse aspectos como los actos de habla impositivos realizados con preguntas; las rutinas comunicativas de situaciones ritualizadas; las manifestaciones básicas de la cortesía verbal, etc. Cuanto más alto sea el grado de contextualización de las situaciones comunicativas presentadas en los ejercicios y más reales sean los textos (orales y escritos) que se exploten, mejor y más velozmente se producirá el aprendizaje.

En el citado estudio de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) sobre las estructuras más frecuentes para las peticiones en varias lenguas, se observaron diferencias llamativas: el uso del imperativo alcanzaba un 75% de uso en las peticiones formuladas en español, mientras que en francés alcanzaba un 35%; en alemán algo más del 25% y en inglés no superaba el 10%. En inglés y en alemán la fórmula preferida es la indirecta convencional (*Can/Could you...?*), con más del 70%, mientras que en español su uso no llega al 25%.

La cortesía puede entenderse de dos modos diferentes como se ha apuntado anteriormente:

- Como conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo unas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a esas normas es cortés y lo que no, es sancionado como descortés.
- Como un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar conflictos provocados por el uso inadecuado del lenguaje.

Puesto que los principios lógicos que determinan el funcionamiento de la capacidad inferencial son, necesariamente, comunes a todos los miembros de la especie humana, las estrategias de cortesía deben ser también universales.

No podemos olvidar que las palabras son recibidas por un interlocutor que ya tiene una serie de saberes, experiencias y conocimientos que comparte con una comunidad, por lo que dichas palabras suelen ser interpretadas en virtud de ello. Los profesores de ELE tienen que conocer las posibilidades de hasta dónde pueden llegar las palabras. De esta manera las situaciones de malentendidos o disputas podrán ser fácilmente reconocibles.

### **4.3 Posibilidades metodológicas**

La orientación de la enseñanza de lenguas extranjeras no debe basarse rigurosamente en una única concepción metodológica, pues en el aprendizaje de una LE/L2 pueden operar diversas formas que pueden llegar a ser incluso contradictorias pero no por ello inválidas. El profesor ha de contar con todas las posibilidades a su alcance, y esto también hace hincapié en el saber del mundo que tenga el profesor. Un profesor de E/LE que haya aprendido una LE y haya vivido temporadas en otros países le proporciona un conocimiento que otro profesor no tiene. El profesor tiene que ofrecer toda su proyección e inventiva para crear situaciones que mejor se adecuen al aprendizaje de la lengua de estudio. Podemos adelantar que una forma didáctica de concebir un método es orientando la enseñanza en eslabones de menor a mayor grado de dificultad de la lengua objeto de aprendizaje. Ésta dificultad variará según el conocimiento de la lengua meta pero no obstante es recomendable desde un principio el presentar dificultades enmascaradas para que el alumno posteriormente las pueda reconocer.

En muchos casos, y desde los comienzos, puede usarse el imperativo, tiempo verbal que muchos profesores de E/LE, erróneamente, empiezan explicando que sirve como mandato, sin tener en cuenta que esa misma palabra, el significado es diferente de una cultura a otra y por lo tanto los propios estudiantes se encuentran algo despistados ante dicho comentario. Por ejemplo: “cierra la puerta, por favor” o “Por favor, cierra la puerta” o simplemente “John, cierra la puerta.” Al mismo tiempo la utilización de imágenes autoritarias, de enfado, de poder autoritativo sobre otra persona, inyecta en los aprendices una dosis de miedo y malentendidos a la hora de utilizar dicho tiempo verbal. Esto cambiaría si tales imágenes y estereotipos, que nosotros mismos nos ocupamos que no desaparezcan, fueran acompañados de una

sonrisa. “*Por favor, señora, siéntese usted*” “*Gracias joven.*” Imaginemos que la respuesta es dada por una señora anciana que nos da las gracias doblemente, una con palabras y otra con una sonrisa.

Para lograr un dominio funcional de la lengua se han de utilizar ejercicios que presenten situaciones reales. A través de dichos ejemplos los aprendices comprenderán que los contextos utilizados son necesarios para poder comunicarse con los demás en una situación real. Para ello, el profesor no sólo tiene que poseer un alto nivel de conocimiento de la lengua que enseña, sino también de sus hábitos y gestos, cultura general y de las culturas de los países de los propios aprendices y mostrar de esta manera una empatía con sus discentes. ¡Grato es saber que el profesor conoce algo de mi cultura, grato es saber que puede entenderme!

Sería recomendable el perseguir la comunicación oral antes que la escrita, suscitar la comunicación por medio de situaciones naturales e ir presentando el andamiaje de la lengua objeto de estudio, sin menospreciar en ningún momento ni la gramática ni el vocabulario, imprescindibles para comprender una lengua y expresarse adecuadamente. Pero tal gramática y vocabulario debe ser práctico. El memorizar largas listas de palabras sin combinarlas resulta inútil a nivel de comunicación lingüística, así como construir frases gramaticalmente correctas sin tener conocimiento de las palabras necesarias para expresar una idea.

Como hemos mencionado sería recomendable que desde el primer nivel, el método tiene que ir introduciendo el comportamiento y concepto vital de los individuos y sociedades que integran la comunidad de la lengua meta. Dar a conocer sus costumbres, hábitos, formas de vida, comportamientos corteses, no corteses y descorteses.

#### **4.4 ¿Qué tipo de cortesía en España?**

No consideramos que sea verificable catalogar una cultura como más cortés que otra. Existen tópicos que tienden a estereotipar a los hablantes españoles como menos corteses que, por ejemplo, los hablantes ingleses. Esta tipificación es incorrecta y puede deberse a que los nativos españoles utilizan en mayor proporción estrategias de cortesía “positiva” frente a los hablantes nativos ingleses que presentan una tendencia intrínseca hacia estrategias de cortesía “negativa.”<sup>22</sup> Desde el ángulo

---

<sup>22</sup> Scollon y Scollon (1981: 175) prefieren utilizar el concepto “cortesía de solidaridad” para la cortesía positiva, debido a los principios de camaradería y solidaridad y “cortesía de deferencia” para la cortesía negativa debido a la abundancia



de las exhortaciones impositivas, esta modalidad de actos de habla directivos es importante por varias razones en el campo lingüístico de un aprendiz de ELE:

- Por su alto nivel de frecuencia en todo tipo de intercambios comunicativos.
- Por el gran número de marcadores de cortesía que suelen acompañarles
- Por la amplia gama de estrategias a través de las que pueden gramaticalizarse.

El acto de ruego o mandato en español, desde un modo no antagónico, se observa que los españoles lo identifican en un mayor número de ocasiones como mecanismos de acercamiento social o camaradería frente tanto a nativos como aprendices de inglés que identifican el fenómeno en mayor número de ocasiones con el mantenimiento de un cierto distanciamiento formal.

#### **4.4.1 Como distinguir un ruego de un mandato**

Suele basarse en que las órdenes están respaldadas por la posición de autoridad del emisor sobre el receptor para poder emitirlos (Searle 1969). También se ha sugerido que la diferencia entre ambos actos se halla en un matiz de cortesía o deferencia social que es típico de los ruegos.

Por otra parte, podemos considerar que los ruegos le proporcionan al receptor la posibilidad de no llevarlos a cabo, si así es su deseo. Los mandatos, sin embargo no facilitan tal opción. Así pues, sólo cuando una locución anticipa su cumplimiento, en virtud del derecho, poder o autoridad del emisor sobre el receptor, o en virtud de una responsabilidad definida, puede denominarse orden o mandato.

En el caso del ruego, anticipa siempre dos posibles respuestas: su cumplimiento (lo ideal) o su no cumplimiento (el riesgo) mientras que las órdenes sólo admiten como respuesta su acatamiento (lo ideal).

---

de marcadores de formalidad presentes de un modo mayoritario en las interacciones en las que se aplica este tipo de cortesía.

De todos es conocido que el hablante que realiza un acto directivo tiene como fin el influir en el comportamiento del interlocutor pero la cortesía expresada en el caso del ruego se utiliza como estrategia para minimizar la amenaza hacia su interlocutor. A través del imperativo, en el español peninsular, el hablante puede llegar a expresar tanto un ruego como una orden o mandato. Son los primeros casos los que deben tener más atención a la hora de enseñarlos en el aula de E/LE. Aquellos actos exhortativos donde el imperativo conduce hacia una petición o ruego son diferentes de los mismos casos que conducen hacia una orden o mandato. Por otra parte, las peticiones directas con el imperativo suelen ser más previsibles en un contexto de cercanía social, produciéndose una inmediata interacción social, y enmarcado en un contexto de ámbito español en el que este tipo de actos corteses no es tomado como amenazante.

#### **4.4.2 Las peticiones exhortativas**

Las oraciones exhortativas suelen tener la reputación de representar la exhortación directa y sin compensaciones. Suelen enseñarse como actos fundamentalmente descorteses que representan una amenaza a la imagen pública del interlocutor. En situaciones de emergencia, estas construcciones son comunes y apenas suelen dañar la imagen pública del interlocutor, dependiendo por lo que consideramos por “emergencia”

- *No toques eso*
- *Cállate*
- *Cuidado*

Y finalmente podemos clasificar las construcciones exhortativas para obtener efectos de cortesía positiva.

- *Coge otro caramelo*
- *Coge, coge otro caramelo.*

La exhortación directa hace que la distancia entre los interactantes sea pequeña, situándoles en un mismo plano social. Por ello las construcciones imperativas pueden resultar más corteses que el uso de construcciones más indirectas.

- *Coge otra cerveza*
- *Te gustaría tomarte otra cerveza*

Suele tenerse en cuenta que con la utilización del imperativo el hablante puede insistir en que el oyente debe realizar la acción pero, en español peninsular, el imperativo que podemos denominar “supremo” va acompañado de una seriedad, un característico lenguaje corporal y en algunos casos incluso reforzado por insultos.

- *No fumes tanto, que es malo*
- *Que no fumes, (coño, joder, hostia, leche)*

En este tipo de actos de habla, de tipo exhortativo según Brown & Levinson (1987) se postulan cuatro estrategias de cortesía:

- Emitir abiertamente el acto, sin ningún mecanismo de atenuación.
- Con la acción reparadora de estrategias de cortesía positiva
- Con la acción reparadora de estrategias de cortesía negativa
- De forma sinuosa o encubierta.

Cabe aludir a la teoría de prototipos de Taylor (1989), en la que se defiende que ni siquiera en una misma lengua las categorías lingüísticas se deben concebir como espacios homogéneos a los que pertenecen de igual forma todas sus posibles realizaciones.

Los españoles recurren a estructuras directas con mucha más frecuencia de lo que quizás sería aceptable en otro tipo de sociedades, por su parte Haverkate (1994) defiende el uso cortés de la oración imperativa en español y de Briz Gómez (1996: 29) admite tres grados de intensificación en el imperativo de segunda persona en español. Los nativos españoles presentan una preferencia clara hacia estructuras de cortesía positiva luego este dato tenemos que tenerlo en cuenta a la hora de enseñarlo en clase. En términos generales se podría afirmar que los ingleses valoran en mayor medida la privacidad y la individualidad, mientras que entre los españoles parecen primar las relaciones de grupo. En la sociedad británica prevalece la vertiente individual de la imagen y tienen prioridad los principios de no imposición y de distancia. En la sociedad española, prevalece la vertiente impersonal porque lo importante no es preservar intacto el territorio individual sino ser aceptado por los otros, comportándose de acuerdo con el lugar que a cada uno le corresponde dentro del grupo.

#### **4.5 La variabilidad de la cortesía verbal**

Un aspecto problemático de la cortesía en el aula de E/LE es que se trata de un fenómeno con múltiples ejes de variación: intercultural, intracultural e individual. Los hablantes siempre son miembros de un grupo social, cultural, étnico, religioso, político, profesional, etc. Un contexto de comunicación es, pues, un lugar donde identidades, relaciones más o menos organizadas, comportamientos, conflicto y colaboración, valores, etc. se enredan. Evidentemente, esto conlleva la imposibilidad de identificar un patrón modélico de cortesía verbal para presentar en clase.

La variación se ciñe al encuentro intercultural, como es sabido, donde los desfases atañen a las formas lingüísticas que se usan para la cortesía, a los significados y la valoración social que se atribuyen a una misma estrategia de cortesía, a la preferencia y la frecuencia en el uso de estrategias, a las expectativas de la ocurrencia de un comportamiento verbal, a los valores sociales que guían la interacción, etc. (Kasper, 1990: 198-201, Blum-Kulka, 1996: 187).

La variación es también intracultural y corre paralela a la variación sociolingüística. Las diferencias generacionales, de patrones educativos y roles sociales de hombres y mujeres, de factores socioculturales económicos, profesionales y educativos, etc. impiden generalizar modelos de cortesía verbal incluso dentro de una misma cultura. Finalmente, la variabilidad de la cortesía verbal incumbe al individuo, con sus actitudes, sentimientos, estados anímicos y emotividad. Cada persona construye su propia identidad lingüística tomando como base una serie de factores sociales compartidos, por lo que se deduce que existe una variabilidad subjetiva potencial a la hora de interpretar las señales de cortesía verbal que un hablante emana. Dicho de otra forma, cada individuo se autorregula en el encuentro social y adopta unos principios de relación compartidos, pero la representación individual del mundo de cada uno es muy complicada de tratar en una clase de E/LE.

La cortesía verbal es uno de los ámbitos en los que más errores pragmáticos se producen, por lo que su funcionamiento debe ser necesariamente atendido en la enseñanza de español como lengua extranjera.

##### **4.5.1 Dificultades en el aula de E/LE.**

La cortesía forma parte de la competencia pragmática, por lo tanto, cuando se enseña pragmática se puede enseñar al mismo tiempo cortesía lingüística. Pueden

darse dos tendencias básicas que pueden explicar la dificultad de los aprendices de E/LE a la hora de desarrollar su competencia pragmática, en un contexto de instrucción formal. Por un lado, los alumnos tienen en clase de E/LE pocas oportunidades de producción en la lengua meta y menos todavía fuera de la clase en contextos de lenguas extranjeras (LE) en sentido estricto. Por otro lado, las normas que rigen la interacción y que definen la competencia pragmática no están disponibles de manera consciente al hablante en su lengua materna. Por ejemplo, los hablantes nativos de español no somos realmente conscientes de la manera en que saludamos a un conocido o a un vecino. Es aquí cuando el rol del profesor se expande en el horizonte del aula de E/LE. Éste puede proporcionar una instrucción explícita ya que los aspectos pragmáticos son claramente “enseñables” y “aprendibles” (Kasper, 2001).

La problemática temática puede ayudar al aprendiz, a través de su observación, a identificar los temas que en una cultura no se consideran “neutros” o que son delicados para el interlocutor (afectos y relaciones, valores, experiencias doloridas, enfermedades, aspecto físico, política, etc.) Miquel y Sans (1992):

“Oye, perdona la indiscreción, pero es que tengo un problema en el trabajo y necesito saberlo...¿Tú podrías decirme exactamente cuánto gana una persona como tú?”

Lo que en ocasiones observa el estudiante de E/LE en el español peninsular es una supuesta falta de cortesía, que se atribuye en ocasiones a la expresión “demasiado directa” y/o “demasiado informal” del español.

Señalando a Haverkate (1994: 49):

“Hay que tener en cuenta que la interpretación de la cortesía o descortesía es siempre la interpretación del interlocutor; es él quien juzga el efecto perlocutivo del acto de habla independientemente de la intención comunicativa del hablante”

El español debe guardar cautela siguiendo las palabras de Lorenzo-Dus (2007: 166 nota 4):

“I emphasize at this early juncture, however, that because studies on Peninsular Spanish have, on the whole, characterized Spain as a positive politeness culture, it cannot be concluded that this is always, and irrespective of the context of communication and the particular groups communicating, the case.”

Suele afirmarse que el imperativo se asocia comúnmente a la idea de mandato y se relaciona con el autoritarismo o el enfado. Pero si se acompaña con expresiones como “*por favor*”, de alguna manera se suaviza. Otra manera de suavizar el imperativo es la entonación del mismo, pero ya se ha mencionado anteriormente que antes que saber cuando somos corteses, conocemos cuando somos descorteses o no corteses. Es decir, si se explica a los aprendices que el imperativo sirve para dar órdenes, es obvio que utilicen un tono de voz diferente que muestre enfado. Utilizarán el mismo tono de voz del español peninsular cuando verdaderamente estamos enfadados y verdaderamente el imperativo sale de nuestros labios, pues por lo demás, la mayoría de los españoles utilizan la forma gramatical del imperativo en sus ruegos o peticiones, pero en realidad, no tienen conciencia de que la están usando, más aún tenemos la capacidad de, y volviendo al derecho diplomático, conocer cuando la otra persona es considerada como persona non grata.

Pero ¿cuál es el primer contacto del alumno con el imperativo? Ya desde un comienzo en los manuales el alumno aprende esta forma verbal, pero no sabe que la está aprendiendo. Es decir, las explicaciones de los ejercicios suelen darse en imperativo afirmativo desde la primera unidad (*escribe, lee, escucha, comenta, fíjate*) por lo que en muchos manuales el imperativo se presenta con la función de “dar instrucciones.”

Al principio de la esta memoria nos referíamos a una correlación entre cortesía y diplomacia. Los acontecimientos políticos de cada país, influyen en la manera de dirigirse a otra persona y por lo tanto forman parte de la historia de dicho país. De la misma manera, el profesor tiene que tener en cuenta que en los tiempos que corren la violencia se ha filtrado en nuestro léxico, en nuestra forma de hablar, en la forma de nombrar realidades no agradables. Los nuevos reality-shows son uno de los principales caballos de batalla donde el profesor tiene que hacer saber a sus aprendices que la comunicación entre humanos y el espectáculo ofrecido por estos programas son dos cosas totalmente diferentes.

Por último, el profesor debe tener en cuenta, que cada ejercicio no posee una solución correcta y otra equivocada, sino que se trata de reflexionar sobre la adecuación de la expresión elegida en un contexto determinado y que nos ofrezca los resultados más ventajosos.

## **Capítulo 5. Los pilares**

### **5.- La cortesía verbal según el MCER y el PCIC**

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (2001, ed. esp. 2002) concreta las directrices educativas del Consejo de Europa para la enseñanza de las lenguas extranjeras y es un documento descriptivo (y no prescriptivo) cuya finalidad es proporcionar una base teórica común para el trabajo de profesores y estudiantes de lengua, examinadores, autores de materiales, formadores de profesorado y administradores educativos. Concretamente, describe el contexto de la acción lingüística (que incluye las competencias generales del individuo, su competencia comunicativa, los ámbitos y las situaciones de habla, las actividades de la lengua, las estrategias, las tareas, los textos y los temas); comenta los momentos del proceso de enseñanza / aprendizaje de una LE; hace un compendio de algunas opciones metodológicas; define seis niveles de conocimiento de un idioma y, finalmente, profundiza en los conceptos de tarea, currículo, error y evaluación.

El Plan Curricular Instituto Cervantes (PCIC) (2006) es una obra de consulta que nace bajo el impulso del Instituto Cervantes y que concretiza los niveles de referencia del MCER para el español, con especial atención en los aspectos culturales e interculturales. Pretende ayudar a los profesores de ELE a establecer de forma coherente los objetivos generales y los contenidos específicos de su didáctica, presentando una organización taxonómica de los integrantes de la competencia comunicativa en la lengua española según los niveles A1-A2, B1-B2, C1-C2 (PCIC 2006: 11-27).

### **5.1 La cortesía verbal según el MCER**

Según el MCER, reconocer, comprender y utilizar las normas de cortesía es un objetivo de adecuación sociolingüística, la cual, a su vez, es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Concretamente, las normas de cortesía se incluyen en las competencias sociolingüísticas que se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan la relación entre generaciones, sexos clases y grupos sociales (...)) el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (MCER 2002: 13-14). Entrando en detalle, el MCER presenta las normas de cortesía como una de las razones principales de violación del Principio de cooperación griceano (MCER 2002: 113):

“Proporciona una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del “principio de cooperación” [...] Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.”

y especifica que varían de una cultura a otra y que son una fuente habitual de malentendidos interculturales. Adhiriéndose al modelo de Brown y Levinson (1978-1987), el MCER 2002: 116-117 menciona también ejemplos de cortesía positiva:

- Mostrar interés por el bienestar de una persona
- Compartir experiencias y preocupaciones, “charlas sobre problemas”
- Expresar admiración, afecto y gratitud
- Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.

#### Y de cortesía negativa

- Evitar comportamientos amenazantes (dogmatismo, órdenes directas, etc.
- Expresar arrepentimiento; disculparse por el comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).
- Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo “Creo que...”, preguntas cortas de confirmación, etc.).
- Uso apropiado de “por favor”, “gracias”
- Descortesía (incumplimiento indebido de las normas de cortesía); por ejemplo: Brusquedad, franqueza, expresión de desprecio, antipatía, queja fuerte y reprimenda, descarga de ira, impaciencia, afirmación de la superioridad, etc.

Los usuarios del MCER (2002:119) pueden tener presente y en su caso determinar (...)

- Qué normas de cortesía tendrán que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o que se le exigirá al respecto.
- Qué normas de descortesía tendrán que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en que situaciones, o como se le capacitará para ello, o que se le exigirá al respecto.

El MCER establece en un cuadro de niveles los diferentes contenidos que debe ir aprendiendo el alumno para llegar a conseguir una buena competencia sociolingüística. Por ello, respecto a la adecuación sociolingüística en relación con la cortesía se propone (MCER 2002: 116-119):



- Nivel C2: [el aprendiz] *“Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.*
- Nivel C1: [el aprendiz] *“Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.*
- Nivel B2: [el aprendiz] *“Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas”.*
- Nivel B1: [el aprendiz] *“Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente”*
- Nivel A2: [el aprendiz] *“Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a otras personas”*
- Nivel A1: [el aprendiz] *“Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.”*

## **5.2 La cortesía verbal según el PCIC**

Haciendo constante referencia al MCER, el PCIC se plantea, en los objetivos generales, la visión del alumno como agente social (capaz de llevar a cabo transacciones e interacciones sociales), como hablante intercultural (con conocimiento del mundo propio y ajeno y con una competencia existencial e intercultural que le permite ser un mediador equilibrado entre dos culturas) y como aprendiente autónomo (capaz de controlar las herramientas para un aprendizaje autónomo, durante toda la vida, incluso en contextos que no son de instrucción formal). El PCIC adopta, pues, un enfoque humanista centrado en el alumno y en el uso social que hace de la lengua (PCIC 2006: 33-34). El PCIC asigna un papel especialmente importante a la cortesía verbal.

Efectivamente así es en el apartado de las Tácticas y estrategias pragmáticas, donde se catalogan las herramientas para que el aprendiz interactúe de manera efectiva y eficaz (adecuada) en función del contexto y del interlocutor, y de acuerdo con las categorías y la interpretación de situaciones y relaciones propias de los hablantes nativos (PCIC 2006: 251-255). Es en esta sección en la que el PCIC trata explícitamente los recursos para que el hablante pueda “interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica” (PCIC 2006: 252). Concretamente, bajo el epígrafe Conducta interaccional, se dedica espacio a los

“aspectos que afectan al hablante en su relación con el oyente, es decir, cuestiones referentes a la cortesía verbal, tanto atenuadora como agradadora” (PCIC 2006: 255).

Por lo que concierne a los descriptores, encontramos:

- Niveles A1-A2:
  - Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1ª y de la 2ª persona).
  - Atenuación del acto amenazador (con el verbo creer; la forma ritual por favor; actos de habla indirectos; imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía —perdona / perdone—) (PCIC 2006: 265-266).
  
- Niveles B1-B2:

Cortesía verbal atenuadora:

- Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1ª y de la 2ª persona).
- Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con el uso de imperfecto y condicional de cortesía; imperfecto de subjuntivo de cortesía; condicional de modestia; perífrasis de futuro; futuro simple; verbos performativos para atenuar mandatos, opiniones, etc.; enunciados preliminares para introducir actos amenazantes; actos de habla indirectos; fórmulas rituales; reparaciones; minimizadores; infinitivo e infinitivo con a con valor de mandato).
- Atenuación dialógica para expresar acuerdo parcial, incertidumbre, ignorancia o incompetencia y para impersonalizar el desacuerdo.

Cortesía verbal valorizante:

- Halagos, cumplidos y piropos.
- Intensificación cortés (PCIC 2006: 303-307).

- Niveles C1-C2:

Cortesía verbal atenuadora:

- Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1ª y de la 2ª persona)
- Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con futuro y pluscuamperfecto de cortesía; actos de habla indirectos; desarmadores; cameladores; formas rituales; eufemismos; enunciados suspensivos; elipsis; gerundio con valor de mandato).
- Atenuación dialógica (para expresar acuerdo parcial y minimizar el desacuerdo; para introducir un acto de habla previo en solicitud de disculpa; para repetir una idea negada; para expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia).
  - Cortesía verbal valorizante:
    - Halagos, cumplidos y piropos.
    - Intensificación cortés en el registro familiar / coloquial (PCIC 2006: 291-294).

Nos parece que el planteamiento que tiene el PCIC de la cortesía verbal es mucho más adecuado que el del MCER, ya que éste la enmarca en los “saberes y comportamientos sociales” y no en un plan discursivo más estratégicamente dinámico como, en cambio, hace el PCIC. En el PCIC, la cortesía verbal no se considera como un comportamiento o un saber o un contenido / norma, sino como una estrategia.

Otro elemento de avance teórico del PCIC con respecto al MCER es que se supera el modelo de cortesía positiva/negativa para proponer uno de cortesía atenuadora / agradadora, lo cual refleja el estado del arte sobre la cortesía verbal en español (Bravo y Briz Gómez, 2004 y Briz et al., 2008). Llegamos a la conclusión de que la cortesía verbal guarda una posición fundamental dentro de la competencia comunicativa y que la moderna literatura de referencia para la didáctica de LE/L2 le reconoce teóricamente esta importancia.

## **6. Propuesta didáctica**

A la hora de idear un modelo de ejercicios donde la cortesía y la pragmática se expongan en el mismo, tenemos que tener en cuenta que cada fragmento de lenguaje en uso tiene muchos y muy diferentes significados posibles. Los fenómenos

pragmáticos no son como los gramaticales, que sí pueden ser apresados para la realización de prácticas. El lenguaje está lleno de significados anteriores o posibles que en ocasiones pueden poner en duda las intenciones del usuario. El contexto es de suma importancia en ejercicios de este tipo y las situaciones reales deben ir unidas a dichos contextos. La entonación, las pausas, y la gestualidad no están reflejadas en el papel escrito de los diversos ejercicios pero en una situación de enseñanza / aprendizaje son obligatorios. Al igual que las palabras que usamos no retienen necesariamente los significados que se encuentran en el diccionario, lo mismo ocurre con la utilización del imperativo. Éste no debe entenderse como una orden o mandato sino como una petición y en muchos casos como una petición cortés, por lo que demostramos que adaptamos el lenguaje a nuestras necesidades comunicativas. La unidad didáctica va a estar orientada hacia la utilización del imperativo como acto de petición, que para el español peninsular, se muestran como corteses dando fe de ello su utilización diaria. Tal tipo de construcciones pueden darse tanto en contextos de alto grado de familiaridad como en el polo opuesto. La exhortación directa hace que la distancia entre los interlocutores se reduzca, situándolos en primera instancia, en el mismo plano social pero desde el punto de vista del español peninsular nos tenemos que preguntar si en verdad se iguala el plano social o, si por otra parte, otorga a la comunicación un status más solidario. Según Leech, “la fuerza del imperativo se basa en que supone un beneficio para el oyente y un coste para el hablante, pero un coste que asume de buena gana, manteniendo el equilibrio en el intercambio comunicativo”. Por otra parte, la utilización del imperativo tiene su gran pilar de apoyo en la pronunciación y la gestualidad.

En este apartado se va a realizar una propuesta didáctica para llevar al aula de E/LE la utilización los actos exhortativos de petición, sin la necesidad de orden o mandato tal y como lo concebimos los hablantes nativos de español peninsular.

### **Objetivo de la unidad**

El objetivo de este tipo de unidades es, por un lado, que el alumno acumule principalmente conocimientos que vaya a emplear a corto plazo, de manera que aumente su motivación y que los conocimientos, al ser empleados, se fijen de forma más definitiva; y por otro, dar al alumno la posibilidad de salir adelante en una

situación real lo que, como toda buena experiencia, le dará confianza en sí mismo cuando se vuelva a encontrar ante una necesidad comunicativa.

### **Ficha de información y contenidos**

Título de la actividad: Habla como nosotros

Nivel de enseñanza B1; B2-

Perfil del estudiante. Nos vamos a orientar por estudiantes anglosajones universitarios de edades comprendidas entre los 20 – 26 años.

Contenidos funcionales: Utilización del imperativo como petición usual en el español peninsular.

Contenidos gramaticales: Uso del imperativo.

Apoyos o atenuantes minimizadores de imposición. “por favor, cielo, cariño, anda, venga, porfa, utilización de los diminutivos.

### **Actividad de pre-calentamiento.**

El profesor pedirá a los alumnos si pueden cambiarse de sitio. Mediante el vocabulario no verbal y verbal les dirá a los alumnos si pueden abrir, o cerrar las ventanas, si se pueden sentar o no, si le prestan un bolígrafo o un lapicero, si a la hora de contestar pueden hablar más alto o más bajo. La manera de pedir este tipo de información se realizará durante la práctica de pre-calentamiento a través del condicional y la perífrasis verbal poder + infinitivo.

### **Actividad de calentamiento**

Recordando la actividad anterior con la utilización del condicional y de la perífrasis verbal poder + infinitivo, el profesor va a realizar los mismos gestos y las mismas preguntas pero esta vez con la utilización del imperativo. El tono del profesor será el mismo que el anterior. En ningún caso se utilizará un tono agresivo por parte del profesor ni de ninguno de los alumnos. El profesor expondrá también diversas circunstancias y escribirá en la pizarra el diagrama inferior para que los alumnos sepan cuando poder realizar ciertas peticiones



### Actividad 1. En la consulta del médico

¿Te gusta ir al médico? ¿Cuándo vas al médico? ¿Has estado en el médico recientemente? ¿Qué te dijo? Lee el siguiente diálogo. Comenta con tu profesor las palabras que desconozcas.

Lee el siguiente texto:

Estás en la consulta del médico. El médico te hará unas preguntas que tienes que contestar:



P: Buenos días, doctor.

M: Buenos días, pase, pase. Siéntese. Dígame, ¿qué le pasa?

P: Pues verá, me duele mucho la cabeza y tengo mareos

M: ¿Desde cuándo tiene usted esos mareos?

P: Un par de semanas

M: ¿Fuma usted?

P: Sí

M: A ver, a ver... Abra la boca...bien. Quítese la camisa y siéntese en esta camilla.

(....)

M: Bien, lo primero, deje de fumar o no fume tanto. Le voy a recetar unas pastillas para el dolor de cabeza. Tómese una cada ocho horas y dentro de 15 días pásese otra vez por aquí.

P: Gracias, doctor.

M: De nada...Siguiente.

### Actividad 1.1

Imagina que ahora tú eres el médico. Escribe 6 cosas que le aconsejas a un paciente e imagina 6 cosas que no le recomiendas a un paciente. Compáralo con tu compañero. Ejemplo: Coma ensaladas y no fume.

### Actividad 1.2

En parejas:

Tú eres el médico y tu compañero es el paciente. Al paciente le duele mucho la espalda y la cabeza. Le duele mucho la espalda porque estudia español todos los días

6 horas y luego ve la televisión. El paciente no hace deporte, fuma y le gusta salir con sus amigos por la noche. Practica con las palabras escritas en el ejercicio anterior.

### Contenidos gramaticales

Imperativo	Verbos regulares					
	COMPRAR		COMER		BATIR	
	Afirmativo	Negativo	Afirmativo	Negativo	Afirmativo	Negativo
(Tú)	compr-a	no compres	com-e	no comas	bat-e	no batas
(Ud.)	compr-e	no compre	com-a	no coma	bat-a	no bata
		no				
(Vosotros/as)	Comprad	compréis	comed	no comáis	Batid	no batáis
(Uds.)	Compren	no compren	com-an	no coman	Batan	no batan

Imperativo	Verbos irregulares							
	DECIR		HACER		SALIR		PONER	
	Afirmativo	Negativo	Afirmativo	negativo	Afirmativo	Negativo	Afirmativo	Negativo
	Di	no digas	Haz	no hagas	Sal	no salgas	Pon	no pongas
	Diga	no diga	Haga	no haga	Salga	no salga	Ponga	no ponga
								no
	Decid	no digáis	Haced	no hagáis	Salid	no salgáis	Poned	pongáis
	Digan	no digan	Hagan	no hagan	Salgan	no salgan	pongan	no pongan

Los verbos irregulares que cambian las vocales en el Presente de Indicativo, también lo hacen en el Imperativo:

Presente	Imperativo
cerrar>cierro	>cierra, cierre, cerrad, cierren
cocer>cuezo	>cuece, cueza, coced, cuezan
servir>sirvo	>sirve, sirva, servid, sirvan



### Imperativo con pronombres

Cuando usamos el Imperativo afirmativo, los pronombres van detrás del verbo, formando una sola palabra.

- *Pablo, necesito tu móvil. **Préstamelo**, por favor*

En caso del Imperativo negativo, los pronombres van antes del verbo.

- *Esto es un secreto, **no se lo digas** a nadie*
- ***No te sientes** aquí, este es el sitio de papá*

### Actividad 2: Completa el siguiente cuadro con las formas del Imperativo

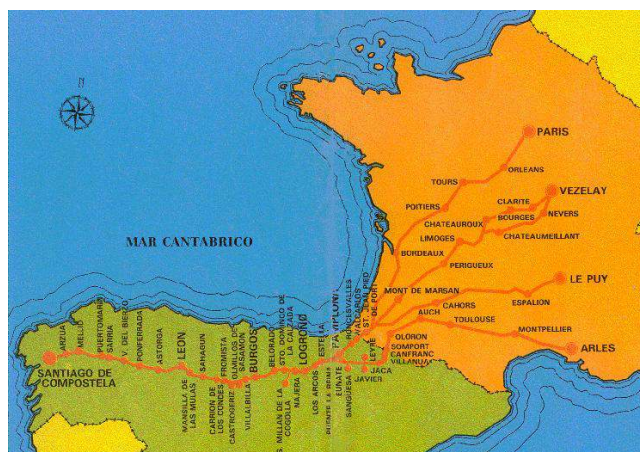
	Leer	Abrir	Hacer	Poner	Decir	Tener	Salir	Ir	Venir	Entrar
(Tú)	.....	.....	Haz	.....	Di	.....	.....	.....	.....	Entra
(Ud.)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	Vaya	Venga	.....
(Vosotros)	Leed	.....	.....	Poned	.....	Tened	.....	.....	.....	.....
(Uds.)	.....	Abran	.....	.....	.....	.....	Salgan	.....	.....	.....

### Actividad 2.1: Transforma en negativo.

Dímelo	<i>No me lo digas</i>
Llámale	.....
Ciérrala	.....
Esperadme	.....
Acuéstate	.....
Págamelo	.....
Decídselo	.....
Recógelo	.....

### Actividad 2.2: Recomendaciones para el viaje.

Estás estudiando en España y ha llegado el tiempo de las vacaciones. Quieres hacer el Camino de Santiago y es tu primera vez. ¿Sabes qué es el Camino de Santiago? ¿Lo has hecho alguna vez? Si no es así, equípate para hacer el Camino de Santiago. Ésta es la ruta del Camino de Santiago y aquí tienes algunos consejos de un peregrino.



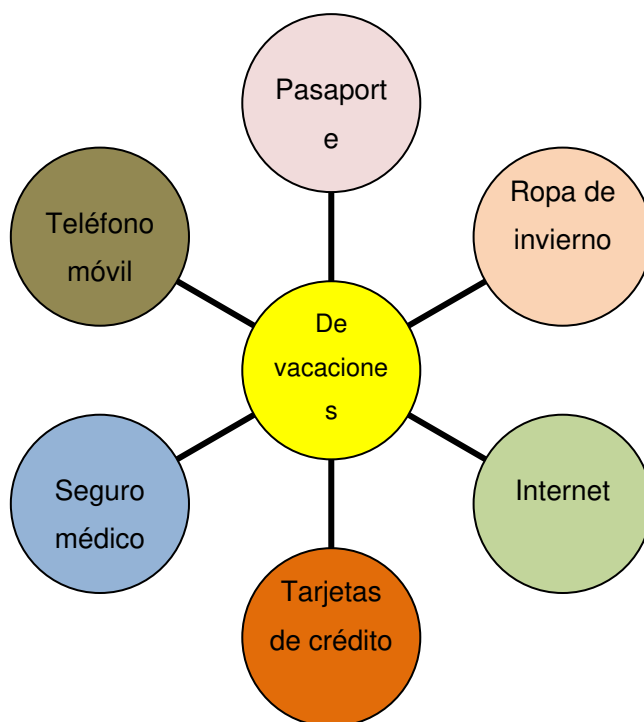
No vayas con mucho equipaje, el camino es largo y el equipaje pesado.  
En el equipaje lleva un botiquín de primeros auxilios.  
No te pongas ropa estrecha y usa unas botas que no sean recién compradas.  
No comas cuando hace mucho sol, come al atardecer y anda siempre que puedas por la sombra.  
No hagas fuego cuando duermas y apaga bien las colillas de los cigarrillos cuando fumes, pero mejor será que no fumes.  
Ah, y lleva un sombrero y no te olvides del agua.  
¡Qué tengas buen viaje!

### Actividad 2.3. Individual

¿Vas a seguir los consejos de los peregrinos? ¿Por qué? ¿Hay consejos que sean mejores que otros? Responde a estas preguntas en casa y consúltalas con tu compañero al día siguiente.

### Actividad 2.4: Grupos

Se forman dos o tres grupos de cuatro personas por una parte y dos o tres alumnos sueltos por otra, dependiendo del número de grupos. El alumno se va de vacaciones a una ciudad preseleccionada por el grupo y éste le tiene que dar consejos sobre esta ciudad. Por ejemplo: qué hacer, qué no hacer, qué llevar, qué no llevar, qué visitar, etc. Puedes ayudarte con el gráfico inferior.



**Actividad 3: Completa las siguientes frases con el verbo entre paréntesis en Imperativo. Compáralas con las de tu compañero.**

- a) Hijo, por favor, .....la leche para tu hermano, venga (calentar)
- b) María, cielo, no.....a la calle sin el abrigo y .....también el gorro (salir, poner)
- c) Juan, llegaré tarde del trabajo. ....un favor, .....al super. ....carne y pescado. Un beso. (hacer, ir, comprar)
- d) Mamá ¿qué hago con el pan?.....encima de la mesa y .....el vino, por favor. (poner, abrir)
- e) Hombre José, ¿qué tal estás? Cuánto tiempo sin verte, ....y.....un abrazo, hombre. (venir, dar)
- f) ¡Qué buenos están! Pues nada, ..... , ..... otro pastel, anda. (coger)

**Actividad 4: Anuncio de televisión**

Vas a escuchar un anuncio de televisión muy famoso en España. Escucha y descubre cuál es el eslogan publicitario<sup>23</sup>. ¿Qué están anunciando? ¿Qué personas suelen utilizarlo?

La transcripción es la siguiente:

Manuel Luque, director de Camp:

Mi compromiso es ofrecer siempre lo mejor.

Así era Colón hace 20 años y así es hoy.

Colón fórmula extra, un detergente muy avanzado.

De aquí a aquí, su fórmula ha evolucionado mucho.

Nosotros en Camp, investigamos continuamente para que nuestros productos sean cada vez mejores.

Estoy orgulloso de Colón fórmula extra, por eso le puedo decir:

<sup>23</sup> En la siguiente página web se encuentra un anuncio de televisión. Tiempo del anuncio 33 segundos.  
<http://www.losmejoresanunciosdetelevision.com/2007/01/21/busque-compare-y-si-encuentra-algo-mejor-comprelo/>  
También se puede encontrar en youtube. Se debe escribir Manuel Luque.

**Busque, compare, y si encuentra algo mejor... cómprelo.**

Vocabulario que se ofrecerá: detergente; fórmula; evolucionado; investigar;

**Actividad 4.1: El anuncio**

**En grupos de cuatro**

Cada grupo pertenece a una empresa, como por ejemplo, BMW; PANASONIC; MERCEDES; EL CORTE INGLÉS. Cada grupo tiene que realizar un anuncio publicitario. Después, se expondrá ante los demás grupos.

**Actividad 4.2: Una carta de quehaceres.**

Te quieres ir de vacaciones y dejas a tu hijo al cargo de la casa. Le dejas una lista de cosas para que haga o no haga. Escribe la lista y luego compárala con la de tu compañero. Utiliza los verbos de la actividad 2.2 si los necesitas. También puedes utilizar los siguientes verbos:

Limpiar	Barrer	Fregar
Hacer	Regar	Comprar
Invitar	Apagar	Cerrar
Abrir	Jugar	Estudiar

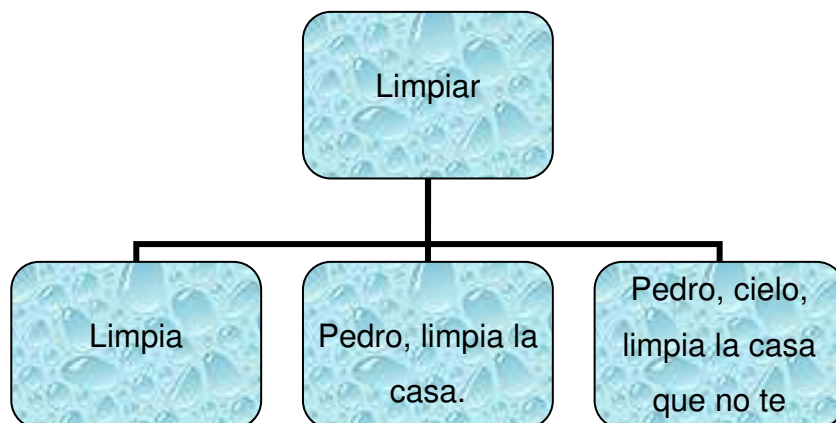


### Actividad 4.3

Da la lista anterior a tu compañero. Tu compañero tendrá que utilizar los apoyos y los minimizadores para atenuar el mandato.



Por ejemplo:



#### Actividad 4.4

Completa y responde. Luego comprueba con tu compañero. ¿Existen diferencias? ¿Cuáles son?

- En la Universidad:  
Emilio faltó ayer a clase y le quiere pedir los apuntes a Ismael.  
Emilio: .....  
Ismael: Claro, pero dámelos mañana que tengo que repasar, ¿vale?
- En casa:  
Estás a punto de comer con tu familia y todavía faltan cosas en la mesa.  
Tu madre dice:.....  
Tú respondes: Vale, mamá, ahora voy
- En casa  
Estás viendo la televisión y quieres cambiar de canal. El mando a distancia está al lado de tu hermana pequeña que está jugando con un videojuego portátil. Quieres que te pase el mando a distancia.  
¿Cómo se lo pides?

#### Actividad 5: Escucha

Ahora vamos a trabajar con una canción de Miguel Ríos. El título de la canción es Santa Lucía y el autor es Miguel Ríos. ¿Conoces a Miguel Ríos? ¿Qué tipo de música compone Miguel Ríos? ¿Qué tipo de música te gusta?



### Actividad 5.1

Lee la letra incompleta de esta canción y pregúntale al profesor qué significan las palabras que no entiendas.

A menudo me recuerdas a alguien  
Tu sonrisa la imagino sin miedo  
Invadido por la ausencia  
Me devora la impaciencia  
Me pregunto si algún día te veré

Ya sé todo de tu vida y sin embargo  
No conozco ni un detalle de ti  
El teléfono es muy frío  
Tus llamadas son muy pocas  
Yo si quiero conocerte y tú no a mí  
Por favor.

----- una cita  
----- al parque  
----- en mi vida  
Sin anunciarte  
  
----- las puertas  
----- los ojos  
----- a vernos  
Poquito a poco



----- tus manos

----- las mías

Como dos ciegos

Santa Lucía, Santa Lucía, Santa Lucía.

A menudo me recuerdas a mí

La primera vez pensé se ha equivocado

La segunda vez no supe qué decir

Las demás me dabas miedo

Tanto loco que anda suelto

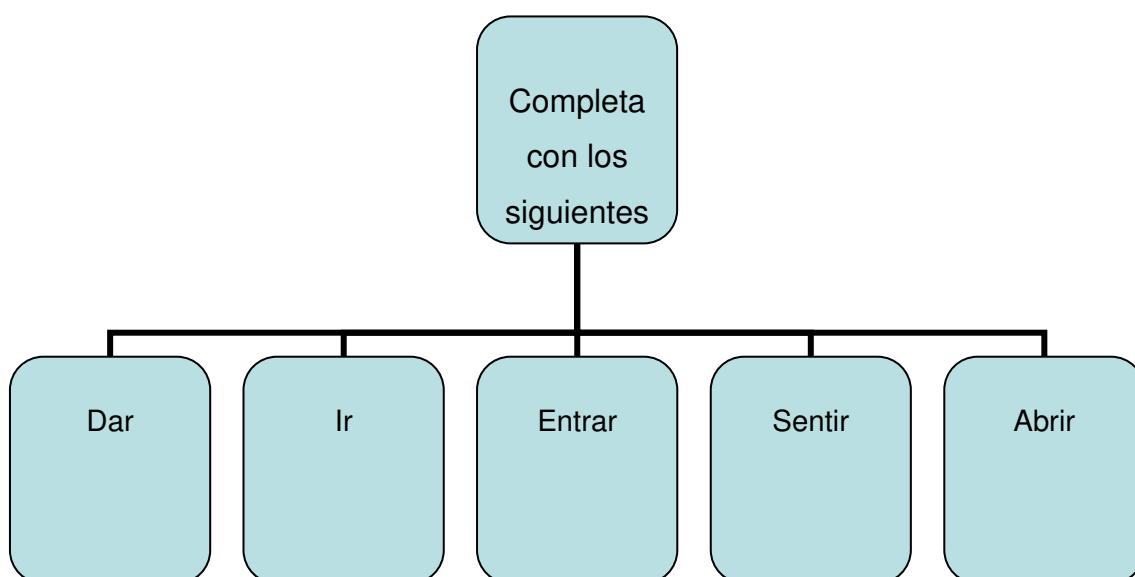
Y ahora sé que no podría vivir sin ti.

Por favor...

Miguel Ríos

## Actividad 5.2

**Completa la letra de la canción con los siguientes verbos. Recuerda tienes que poner los verbos en Imperativo.**





### Actividad 5.3

Escucha la canción y comprueba. Consulta con tu compañero las respuestas

### Actividad 5.4

¿Qué pide Miguel Ríos en la canción? ¿Piensas que Miguel Ríos es un chico tímido o atrevido? ¿Por qué?

### Actividad 6: Un encuentro en la calle

Juan y Tomás son dos amigos que hace tiempo no se ven. Lee el diálogo de estos dos amigos que se encuentran y rellena los huecos.



Tomás: Hola Juan, ¿cómo estás? (.....) un abrazo.

Juan: Hola Tomás, ¿Qué tal? (.....), Tomás ¿Cómo te va la vida?  
Tomas: Pues, voy tirando. Mira, (.....), (.....) a un bar, y te cuento  
Tomas: (.....), (.....) tú primero.  
Juan: Camarero, (.....) 2 cervezas...no, no, (.....), mejor ponga una cerveza y un vino. ¡Qué bueno verte! Tomás. Y dime ¿trabajas ya?  
Tomás: Todavía no, sigo estudiando la carrera. ¿Y tú, sigues de médico?  
Juan: Pues ahí sigo en el hospital...camero, por favor, ¿me cambia para tabaco?  
Tomás: (.....), (.....), no (.....), toma, aquí tienes, coge, (.....), como si fueran tuyos.  
Juan: Gracias. (.....) fuego anda, que hoy no traigo nada encima  
Tomás: Y que tal el hospital, ¿cómo va?  
Juan: Bien, como siempre, ya sabes ocupa....Ring, ring (suena el teléfono).  
...Vaya, (.....), que me llaman, no te (.....) que ahora vuelvo....Era mi mujer...ya sabes, compra esto, (.....) lo otro, ve a por esto, (.....) a por lo otro, no hagas esto, (.....) lo otro...Oye, ¿por qué no vienes a comer a casa?  
Venga, vente, (.....).  
Tomás: No sé, tengo que estudiar...  
Juan: Ahhh, no (.....) hoy, estudia mañana. Mira, hoy, (.....) un respiro, relájate. Venga, ven, ya verás.  
Tomás: Ok....(Tomás va a sacar el dinero de la cartera)  
Juan: Deja, (.....), no pagues, hoy te invito yo, mañana (.....) tú el café.

### Actividad 6.1. Texto completo.

Dale las respuestas a tu compañero y que éste las compruebe con el texto.  
Luego comparar juntos las respuestas.

Tomás: Hola Juan, ¿cómo estás? Dame un abrazo.  
Juan: Hola Tomás, ¿Qué tal? Dime, Tomás ¿Cómo te va la vida?  
Tomas: Pues, voy tirando. Mira, vamos, vamos a un bar, y te cuento  
Tomás: Entra, entra, tú primero.  
Juan: Camarero, póngame 2 cervezas...no, no, espere, mejor ponga una cerveza y un vino. ¡Qué bueno verte! Tomás. Y dime ¿trabajas ya?  
Tomás: Todavía no, sigo estudiando la carrera. ¿Y tú, sigues de médico?  
Juan: Pues ahí sigo en el hospital...camero, por favor, ¿me cambia para tabaco?

Tomás: Quita, quita, no cambies, toma, aquí tienes, coge, coge, como si fueran tuyos.

Juan: Gracias...dame fuego anda, que hoy no traigo nada encima

Tomás: Y que tal el hospital, ¿cómo va?

Juan: Bien, como siempre, ya sabes ocupa....Ring, ring (suena el teléfono).  
...Vaya, espera, que me llaman, no te vayas que ahora vuelvo....Era mi mujer...ya sabes, compra esto, compra lo otro, ve a por esto, ve a por lo otro, no hagas esto, haz lo otro...Oye, ¿por qué no vienes a comer a casa? Venga, vente, vente.

Tomás: No sé, tengo que estudiar...

Juan: Ahhh, no estudies hoy, estudia mañana. Mira, hoy, tómate un respiro, relájate. Venga, ven, ya verás.

Tomás: Ok...(Tomás va a sacar el dinero de la cartera)

Juan: Deja, deja, no pagues, hoy te invito yo, mañana pagas tú el café.

### Actividad 6.1:

¿Cuál es el saludo de los dos amigos? ¿Te saludas tú de la misma manera en tu país? ¿Te ha pasado algo parecido? ¿Aceptaste la invitación de tu amigo? ¿Qué haces cuando te quedas sin tabaco o sin dinero? ¿Cómo se lo pides a un amigo?

### Actividad 6.2: En parejas



Imagina que tú eres médico y el paciente es un amigo tuyo. Tú vas al médico porque te encuentras muy cansado y no tienes fuerza. Trabajas muchas horas y no tienes tiempo para nada. ¿Necesitas unas vacaciones?

### Actividad 7: La representación



Grupo de clase.

Siguiendo el texto de los dos amigos expuesto en la actividad 6, una pareja empezará a representar el diálogo pero, esta vez sin hablar, sólo con mímica, como si fuera un película muda. A medida que los gestos indiquen algún imperativo el resto de la clase tendrá que decidirlo en voz alta.

## **Conclusión**

Enseñar una lengua lleva asociado enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales de la misma manera que las perciben los hablantes nativos. La adaptación, pero no la sustitución, del comportamiento lingüístico al de un nativo llevará consigo un mejor entendimiento de la L2 / LE. Enseñar a interactuar de manera acorde y fluida con la sociedad en la que se quiere practicar la L2 es tan importante como enseñar a producir y memorizar gramática y vocabulario, con la diferencia de que los fallos gramaticales son aceptados en la interpretación, mientras que la falta de entrenamiento en el campo de la pragmática puede desembocar en malentendidos que favorecen y alimentan los estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura.

Desafortunadamente, los errores pragmáticos, al no ser fácilmente reconocibles, no siempre son atribuidos a falta de competencia pragmática, sobre todo en casos de hablantes con una alta competencia lingüística. Por ello sus consecuencias suelen ser nefastas para la interacción y la imagen del aprendiz (Blum-Kulka, 1996: 173). Tales malentendidos pueden llevar incluso a una interrupción de la comunicación. Wolfson (1983) habla de errores de comunicación cuando el hablante transfiere las reglas de su comunidad lingüística a otra comunidad en situaciones aparentemente similares. Thomas (1983) divide estos errores en “fallos pragmáticos” y “fallos sociopragmáticos”. Los primeros resultan de una conceptualización inadecuada de la fuerza ilocutiva de un acto de habla determinado y su posterior transferencia a la

otra lengua, mientras que los segundos se deben a diferencias en los valores sociales atribuidos a determinados conceptos, tales como la distinción entre lo que son bienes libres, o lo que son temas tabú. Haverkate (1988) señala que muchos turistas holandeses saben cómo dar las gracias en español pero no dominan los contextos en los que deben hacerlo.

Las implicaciones sociales que pueda tener la corrección de un error puramente gramatical no son tan importantes como las que provoca la corrección de un error pragmático. Según Hernández Sacristán (1996: 327):

“Los efectos negativos asociados a la percepción de un error pragmático...no acaban de borrarse o eliminarse plenamente pese al reconocimiento de que el uso incorrecto ha sido involuntario o fruto de una diferencia en los códigos comunicativos...constituyen el caldo de cultivo para el refuerzo de prejuicios o valoraciones negativas.”

El uso del imperativo en las peticiones en español puede considerarse una consecuencia de la orientación hacia la imagen positiva de la cortesía en español. Por otra parte, suele advertirse que la oración imperativa sirve de expresión característica de un mandato hecho por un hablante con poder o autoridad. Pero debe tenerse en cuenta que: la oración imperativa no excluye una interpretación cortés y que la interpretación cortés no depende de que la oración sea imperativa, sino que queda determinada por la situación comunicativa.

Los estudios de la cortesía, en el español peninsular, y su utilización tanto como herramienta en las clases de E/LE pueden proporcionar al aprendiz la sensación de solidez a la hora de encontrarse en una situación en la que en su lengua reaccionaría de manera diferente. El sentimiento de habilidad de actuación se consolida con la idea de que su comunicación hacia otro interlocutor atiende a las expectativas que el interlocutor espera y ve como normales.

Tenemos que tener en cuenta que ya no se trata de enseñar/aprender la lengua, las palabras y las regularidades morfosintácticas, sino el uso de la lengua en situación. Lo estrictamente lingüístico no es suficiente para poder comunicarse en una lengua, es necesario poseer una competencia comunicativa eficaz, donde el aprendiz sepa que la utilización del imperativo no significa dar una orden, y que la utilización de fórmulas extremadamente corteses pueden llegar a dañar al interlocutor. De la misma manera, las estrategias más comunes de la formulación de peticiones existen en la mayoría de las lenguas por lo que algunos aspectos de producción y comprensión de los actos de habla no necesitan ser aprendidos de nuevo al aprender una nueva lengua.

La cortesía verbal es una estrategia discursiva que facilita la negociación interactiva para conseguir una acción pragmático-comunicativa de los interlocutores por medio del refuerzo de los lazos de afiliación y solidaridad. En contraposición, la descortesía comprende el uso de estrategias que refuerzan la distancia de las diferencias de poder, situación, sexo, con el propósito de imponerse sobre el interlocutor. Efectivamente, uno de los nudos gordianos de las investigaciones sobre la cortesía es que el propio término no llega a estar explícitamente definido sino tomado de las consecuencias sociales racionales tales como maximizar el beneficio de un individuo, minimizar la naturaleza de los actos amenazadores, disponer de una adecuada norma de conducta en determinados círculos sociales, evitaciones de conflicto, etc. Estas son las metas que a través de la cortesía lingüística y el uso de las estructuras del lenguaje permiten a los miembros de una sociedad alcanzarlos. El aprender actos de habla en una L2 no solamente implica aprender nuevos elementos lingüísticos sino también las actitudes sociales nuevas sobre el uso de estas expresiones. Mientras que los errores fonéticos, léxicos, sintácticos se suelen atribuir como errores dentro de lo propiamente aceptable, los pragmáticos pueden presentar problemas en la comunicación transcultural y algunos hablantes pueden ser considerados poco corteses o poco cooperativos. Los marcadores de cortesía se observan en el sistema de toma de turnos, el uso de los marcadores discursivos, las formas de tratamiento, el uso de los actos de habla, factores léxico-sintácticos y fonético-prosódicos, por lo que el estudio de la Pragmática ayudará al profesor a comprender fundamentos de su trabajo y también le proporcionará una herramienta de aplicación inmediata en la práctica docente

## **Bibliografía**

- ❖ ALBA DE DIEGO, Vidal (1994): “La cortesía en las peticiones” en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.) *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, Pág. 413-425.
- ❖ ALCON SOLER, E. (2000): “*Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación*” en Carmen Muñoz (Eds.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel. Páginas: 259-276.
- ❖ ÁLVAREZ, I.A ((2005): *Hablar en español. La cortesía verbal. La pronunciación estándar del español. Las formas de expresión oral*. ISBN: 84-8459-190-5

- ❖ AUSTIN, J.L. (1962): *How to do things with words*. Oxford University Press. 1976.
- ❖ BALLESTERIOS MARTÍN, F.J. *La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmatolingüístico de las exhortaciones impositivas*. Estudios Ingleses de la Universidad Complutense ISSN: 1133-0392 2001, 9: 171-207 Universidad Complutense de Madrid
- ❖ BIBLIOGRAPHY ON LINGUISTIC POLITENESS, *Journal of Pragmatics*, 21 (1994): 527-578.
- ❖ BLUM-KULKA, S. (1996): "Introducción a la pragmática del interlenguaje" en Cenoz, J. y Valencia, J.F. (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Págs. 155-175.
- ❖ BRAVO, D. (1999): "Imagen positiva vs. Imagen negativa?": *pragmática sociocultural y componentes of face*" *Oralia* 2: 155-184
- ❖ BROWN, G & YULE, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ❖ BROWN, P. & LEVINSON, S.C. (1987): *Politeness: Some Universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press
- ❖ CANALE, M & SWAIN, M (1980): Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1, 1-47.
- ❖ CENOZ JASONE. (1999): "La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras" en M<sup>a</sup> Sagrario Salaberre (Edts.). *Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Almería. Págs. 375-401
- ❖ CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes/ Anaya.
- ❖ DIAZ PÉREZ, F.J (2003): "La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural". Universidad de Jaén.
- ❖ ESCANDELL VIDAL, M.V. (1995), "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", *Revista Española de Lingüística*, 25,1, 1995: 31-66. (Disponible en <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-31-66.pdf> )
- ❖ ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996), "Towards a Cognitive Approach to Politeness", en K. JASZCZOLT y K. TURNER (eds.): *Contrastive Semantics and Pragmatics* (vol. II, *Discourse Strategies*), Oxford, Pergamon Press: 629-650(también en *Language Sciences*, 18: 629-650).



- ❖ ESCANDELL VIDAL, M.V. (1998): "Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11: 45-57.
- ❖ ESCANDELL VIDAL, V. (2004): "Aportaciones a la pragmática" en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid, SGEL, Págs. 179-198
- ❖ ESCANDELL, M.V (2005): *La comunicación*. Madrid: Gredos
- ❖ ESCANDELL, M.V. (2002): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- ❖ FRASER, B. (1990), "Perspectives on Politeness", *Journal of Pragmatics*, 14: 219-236.
- ❖ FUENTES RODRÍGUEZ, C y R. ALCAIDE LARA. E (2008): "*(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*". Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- ❖ GONZALEZ, C. "La Pragmática en la clase de ELE: el caso de la función comunicativa de los consejos" IDEAS – Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados. Abril 2006-núm 3.
- ❖ GRICE. H. P (1998): "*Presuposición e implicatura conversacional*" en A. Ferrera...[et al], compilación de textos y bibliografía, María Teresa Julio y Ricardo Muñoz (1998): "*Textos clásicos de pragmática*"
- ❖ HAVERKATE, H (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid: Gredos.
- ❖ HAVERKATE, H (2006): *Aspectos pragmlingüísticos de la interrogación en español con atención especial a las secuencias de preguntas*. Cultura, Lenguaje y Representación Vol. III/ pp. 27-40. Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I
- ❖ INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva. 3 Vols.
- ❖ KASPER, G. (1990), "Linguistic Politeness: Current Research Issues", *Journal of Pragmatics*, 14: 193-218.
- ❖ KASPER, G. (1997): Can pragmatic competence be taught? A paper delivered at the 1997 TESOL Convention. <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- ❖ KASPER, G. y ROSE, K. R. (2001): "*Pragmatics in Language Teaching*" en Rose, K. R. y Kasper, G. (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*." Cambridge: CUP, 1-9

- ❖ LAKOFF, R. (1973), "The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 345-356. Traducción española en *Textos de pragmática* (1998).
- ❖ LAKOFF, R. (1998): "La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias" en A. Ferrera...[et al], compilación de textos y bibliografía, María Teresa Julio y Ricardo Muñoz (1998): "Textos clásicos de pragmática"
- ❖ LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. London. Longman.
- ❖ LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ❖ PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*. Madrid. Arco Libros.
- ❖ REYES, G. (1998): *Cuadernos de lengua española. El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- ❖ RUIZ DE ZAROBÉ, L. *Los actos de habla en la pragmática francesa*. E-Excellence. [www.liceus.com](http://www.liceus.com)
- ❖ SANCHEZ LOBATO, J (1994): "Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera" en SANCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I (eds.), "Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera". Actas del IV Congreso Internacional de ASELE.
- ❖ SANTOS GARGALLO, I. (1994): "Los últimos años de la enseñanza del español (LE) en España. Un compromiso con el futuro" en SANCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I (eds.), "Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera". Actas del IV Congreso Internacional de ASELE.
- ❖ SÁNCHEZ LOBATO, J. – SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- ❖ SEARLE, J.L. (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ❖ STAINAKER, R.C. (1972): *Pragmatics*. In D. Davidson & G.Harman (Eds) Reidel.
- ❖ VALENCIA, F.J- CENOZ, J. Editores (1996) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Universidad del País Vasco.
- ❖ WATTS, R., S. IDE y K. EHLICH (eds.) (1992), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- ❖ YULE, G (1996): *Pragmatics*. Oxford University Press.

