

VNIVERSIDAD D SALAMANCA



TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DE LA CORTESÍA VERBAL EN ELE:
ANÁLISIS Y ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

Doctoranda

Estela Bartol Martín

Director

Dr. Javier de Santiago Guervós

Salamanca, 2017

« Entre

Ce que je pense,

Ce que je veux dire,

Ce que je crois dire,

Ce que je dis,

Ce que vous avez envie d'entendre,

Ce que vous croyez entendre,

Ce que vous entendez,

Ce que vous avez envie de comprendre,

Ce que vous comprenez,

Il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à
communiquer.

Mais essayons quand même... »

Encyclopédie du savoir relatif et absolu

AGRADECIMIENTOS

Cualquiera que haya emprendido el viaje de hacer una tesis doctoral sabe que este trabajo solo es posible cuando uno está acompañado en el camino. En mi caso, el recorrido ha supuesto un ejercicio de disciplina y madurez a caballo entre tres continentes, un puñado de trabajos y la mejor de las compañías.

En primer lugar, quiero expresar un inmenso agradecimiento a mi director de investigación, Javier de Santiago Guervós, por creer en mi idea – aun antes que yo –, por darme la libertad y flexibilidad que necesitaba y por su incansable trabajo de corrección y edición. Mil gracias por mantenerme positiva y motivada durante la travesía.

Igualmente, quiero subrayar la enorme influencia y apoyo que he recibido de los compañeros con los que he tenido la suerte de cruzarme en estos años. Muchas gracias a mis colegas de la *Université de Montréal* – por su gran generosidad –, a los de *York University* – por todo su cariño – y a los actuales de *Cornell University* – por los postres en la recta final. En especial, me gustaría dar las gracias a Enrique Pato, por “obligarme” a hacer esto y por ser un ejemplo intachable de profesionalidad y grandeza.

Y como no todo ha sido tesis, en segundo lugar, quiero expresar mi más sincero cariño y gratitud a todas las maravillosas personas que han compartido y comparten mi vida en este intenso y a veces sufrido trayecto. A mi familia, por su fuerza y paciencia en la distancia; a los mejores amigos que una podría tener desperdigados por el mundo – en especial a la comunidad del anillo –, por todos los momentos vividos, y los que nos quedan, y por su inagotable derroche de alegría, complicidad y acogida. Hacéis del mundo un lugar mejor.

Por último, me gustaría compartir – las gracias se quedan muy cortas – el logro de este trabajo con Diego, mi más fiel compañero de camino. Gracias, una y mil veces, por todo el apoyo, tu inmenso cariño y nuestros tantos desayunos hablando de lingüística. Gracias por acompañarme, disfrutar y sobrevivir a esta aventura conmigo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Nota introductoria	1
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	5
1.1 Principios teóricos de la cortesía verbal	7
1.1.1. Teoría de los actos de habla	8
1.1.2. Máximas conversacionales.....	13
1.1.3. Teoría de la Relevancia	20
1.1.4. El contrato conversacional	25
1.1.5. El concepto de imagen positiva-negativa	30
1.1.6. Cortesía universal vs cortesía cultural.....	39
1.2. Estudios de cortesía verbal del español.....	48
1.2.1. Tipos de cortesía.....	49
1.2.2. Características	53
1.2.3. Variabilidad.....	58
1.2.4. Contextos del uso	62
1.2.5. Herramientas	69
1.2.5.1 La atenuación	71
1.2.5.2. La intensificación	78
1.2.5.3. Las formas de tratamiento	83
1.2.6. La descortesía.....	86
1.3. Principales líneas de investigación sobre cortesía verbal.....	95
1.4. Recapitulación.....	107
CAPÍTULO II – LA CORTESÍA VERBAL EN ELE	110
2.1 El interés por la enseñanza del uso de la lengua	113
2.1.1. La competencia comunicativa	115
2.1.2. La interculturalidad	122
2.1.2.1 Las interferencias	123
2.1.2.2 El tratamiento de la interculturalidad en clase	127
2.2 La cortesía verbal como contenido en la clase de LE	130
2.2.1 El estudio de la cortesía a través de los actos de habla	132
2.2.2 Principios didácticos del estudio de la cortesía verbal en ELE.....	138
2.2.3 El papel del profesor	142
2.3 La cortesía verbal en el MCER y en el PCIC.....	150
2.3.1 Revisión del MCER	150
2.3.2 Revisión del PCIC.....	154

2.4. La investigación en ELE: Recapitulación	161
CAPÍTULO III: LA CORTESÍA VERBAL EN LOS MANUALES DE ELE	166
3.1 El análisis de manuales	169
3.1.1 La selección del corpus	170
3.1.2 La metodología del análisis	172
3.1.3 Presentación de resultados	175
3.2 El tratamiento de la cortesía verbal en los manuales.....	177
3.2.1 Saludos, despedidas y presentaciones	178
3.2.1.1 Saludos	179
3.2.1.2 Despedidas	180
3.2.1.3 Presentaciones	181
3.2.2 Cumplidos, elogios y piropos.....	183
3.2.3 Relaciones sociales o afectivas.....	188
3.2.3.1 Expresar buenos deseos.....	189
3.2.3.2 Preguntas de contacto: estado de ánimo y gustos.....	189
3.2.3.3 Expresar empatía y cercanía.....	190
3.2.3.4 Expresar interés	191
3.2.3.5 Agradecer	193
3.2.3.6 Pedir y aceptar disculpas.....	193
3.2.4 Pedir información: preguntar.....	196
3.2.5 Dar información y responder: acuerdo y desacuerdo.....	200
3.2.5.1 Acuerdo	202
3.2.5.2 Desacuerdo.....	203
3.2.6 La aserción: la expresión de la opinión y la valoración	207
3.2.6.2 La expresión de la opinión	208
3.2.6.2 La expresión de la valoración.....	213
3.2.7 La invasión del campo del otro: mandatos, peticiones, consejos e invitaciones	219
3.2.7.1 Los mandatos.....	220
3.2.7.2 Las peticiones.....	222
3.2.7.3 Los consejos	225
3.2.7.4 Las invitaciones.....	229
3.2.8 La interrupción	232
3.2.9 Otros contextos.....	236
3.2.9.1 Las conversaciones telefónicas	236
3.2.9.2 Las cartas formales e informales	237

3.2.9.3 Los contenidos culturales	239
3.3 El tratamiento de la descortesía verbal en los manuales	242
3.4 El tratamiento de las herramientas y medios de expresión de la (des)cortesía.....	245
3.4.1 La atenuación y la intensificación	245
3.4.2 La evidencialidad	247
3.4.3 Los tratamientos	249
3.5 La aparición de la (des)cortesía verbal en los manuales: recapitulación.....	252
CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN DE DATOS Y CONCLUSIONES FINALES	255
4.1 Análisis crítico de la aparición de la (des)cortesía en los manuales del corpus	257
4.1.1 Cuestiones generales: terminología y distribución.....	258
4.1.2 Los contenidos funcionales	262
4.1.2.1 La (des)cortesía ritual.....	262
4.1.2.2 La (des)cortesía estratégica	270
4.1.3 Los recursos lingüísticos: herramientas y medios de expresión.....	281
4.1.4 La práctica: las actividades	286
4.2 Nuevas líneas de investigación	294
4.2.1 El estudio de los conectores discursivos: nexos orales	294
4.2.2 La fonocortesía.....	297
4.3 Conclusiones finales.....	300
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	309
Manuales analizados	335

Nota introductoria

La idea de esta investigación surge de una problemática a mitad de camino entre lo lingüístico y lo social. Cuando hablamos, el hecho de utilizar la lengua de un modo apropiado – que nos permita como hablantes realizar nuestro objetivo comunicativo manteniendo la armonía social – presenta en ocasiones algunas dificultades prácticas. A menudo, gran parte de los malentendidos conversacionales se relaciona con una consciente o inconsciente “falta de tacto”, que provoca la ofensa por parte del interlocutor. Esta percepción de un mensaje como inadecuado u ofensivo se debe, en parte, a motivos personales – hay interlocutores que se ofenden más o antes que otros – pero, de manera general, la interpretación de lo dicho está basada en el cumplimiento o no de las reglas conversacionales que rigen en una cultura (el valor del silencio, el de un grito, el uso de “por favor” o “gracias”, etc.).

Estas reglas, si bien no pueden ser consideradas innatas en el ser humano, se adquieren, en la gran mayoría de los casos, desde una temprana edad, lo que permite que la lengua materna que desarrollamos no solo sea correcta desde un punto de vista formal, sino adecuada desde una perspectiva situacional y social. La denominada cortesía verbal, por tanto, juega un papel fundamental en el éxito o fracaso del acto de relacionarnos dentro de nuestra comunidad de habla.

Si el uso adecuado de la cortesía verbal representa una gran complejidad dentro del lenguaje – donde el hablante debe prestar atención no solo a lo que dice, sino a cómo lo dice –, el desarrollo de esta capacidad comunicativa en una lengua extranjera se vuelve uno de los grandes retos de los hablantes multilingües. De hecho, cuando se habla una segunda lengua, la interpretación errónea de un mensaje (por parte del aprendiz o el hablante nativo) puede provocar frustración y, a menudo, esta reacción es incluso mayor que la decepción que provoca la incompreensión del propio mensaje.

Como hablante de lenguas extranjeras y profesora de ELE, he sido testigo de la importancia de un uso adecuado de la cortesía verbal en la comunicación intercultural, así como de la relación de esta – y, sobre todo, de los malentendidos que genera – con el mantenimiento de determinados estereotipos culturales. Por eso, este trabajo tiene como objetivo la revisión y actualización de la enseñanza de la cortesía verbal en la clase de español como lengua extranjera.

La investigación se divide en cuatro partes, en las que se muestra una evolución desde la teoría lingüística a la aplicación de la cortesía verbal en las clases de ELE. De esta forma, se proporciona una visión general y completa del objeto de estudio. El primer capítulo del trabajo se dedica a un estado de la cuestión a nivel teórico. En esta parte, se presenta tanto el origen del estudio de la cortesía, como su progreso a lo largo de más de medio siglo de investigaciones, y se divide, a su vez, en dos grandes apartados: el estudio de la cortesía verbal general – los inicios y las bases teóricas vinculadas principalmente al mundo anglófono – y el estudio de la cortesía verbal en español – donde se describe y caracteriza esta estrategia comunicativa en relación a la comunidad hispanohablante.

El segundo capítulo se dedica al estudio de la cortesía verbal dentro de la lingüística aplicada. Con ello, se trata de poner de relieve la vinculación necesaria entre los estudios de lingüística teórica y sus posibles aplicaciones prácticas, en este caso, en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta parte, la revisión se centra en la enseñanza del español y tiene en cuenta tanto las investigaciones específicas de este fenómeno dentro de ELE, como las propuestas en este campo de las obras de referencia más populares dentro del desarrollo curricular y la creación de materiales – el MCER y el PCIC.

Tras la observación del estudio de la cortesía verbal a nivel teórico y aplicado, el tercer capítulo propone un análisis de cuarenta manuales de español como lengua extranjera. Partiendo de la importancia y el peso comunicativo que las investigaciones en este campo atribuyen a este fenómeno, el trabajo con los libros de texto se plantea como el vínculo entre los estudios de cortesía verbal y la realidad de las clases de idiomas. Por tanto, el objetivo aquí es el de facilitar una visión general y representativa de la enseñanza actual de esta estrategia.

Por último, el capítulo cuatro trata de agrupar todos los contenidos vistos hasta este momento con el fin de presentar algunas mejoras en el campo. Para ello, se tendrán en cuenta tanto los estudios lingüísticos sobre cortesía como los datos obtenidos en el análisis de manuales. Así, la actualización se centra en los desfases que aparecen entre unos y otros, y trata de reajustar esta transición de forma bidireccional. Por una parte, se analizan los aspectos que tratan las investigaciones lingüísticas, pero no aparecen contemplados en los manuales y, por otra parte, se examinan los contenidos sobre cortesía verbal que a menudo aparecen en la enseñanza, pero a los que aún no se les ha prestado suficiente atención a nivel teórico.

En conclusión, el objetivo final de esta investigación es el de evaluar el estudio y enseñanza de la cortesía verbal en la clase de ELE, destacar las posibles dificultades metodológicas que su estudio – tanto teórico como aplicado – puede presentar y, por último, proponer mejoras prácticas y específicas que faciliten el reconocimiento y aprendizaje de esta estrategia pragmática.

CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Principios teóricos de la cortesía verbal:

1.1.1. Teoría de los actos de habla

1.1.2. Máximas conversacionales

1.1.3. Teoría de la Relevancia

1.1.4. El contrato conversacional

1.1.5. El concepto de imagen positiva-negativa

1.1.6. Cortesía universal vs cortesía cultural

1.2. Estudios de cortesía verbal del español:

1.2.1. Tipos de cortesía

1.2.2. Características

1.2.3. Variabilidad

1.2.4. Contextos de uso

1.2.5. Herramientas:

1.2.5.1. La atenuación

1.2.5.2. La intensificación

1.2.5.3. Las formas de tratamiento

1.2.6. La descortesía

1.3. Principales líneas de investigación sobre cortesía verbal

1.4. Recapitulación

1.1 Principios teóricos de la cortesía verbal

El estudio de la cortesía verbal ha sido abordado desde diferentes disciplinas de estudio. Las publicaciones realizadas en relación con este tema varían desde una perspectiva sociolingüística a estudios de carácter antropológico, pero quizás la disciplina que más lo ha tratado, al menos hasta ahora, ha sido la de la pragmática. Por ello, en este marco teórico, los trabajos de cortesía verbal aparecerán vinculados al desarrollo de la pragmática moderna, y su evolución dependerá, en parte, de los avances generados en este campo de investigación.

El desarrollo de los estudios en pragmática moderna suele ceñirse a los últimos setenta años, aunque el interés por el uso de la lengua y su variabilidad contextual datan de tiempos muy anteriores. Así, la pragmática es vista en muchos casos como una actualización de la Retórica Clásica – “la Retórica, por su esencia y función, no tiene más remedio que ser pragmática y política” (López y Santiago-Guervós, 2000: 77) – y su inclusión en la investigación lingüística, una reaparición más que un descubrimiento.

Asimismo, conceptos y herramientas que en la actualidad pertenecen a la llamada *cortesía verbal* formarían parte ya de obras clásicas y constituirían el “germen” de los estudios recientes (Santiago-Guervós, 2010: 633)². Sin embargo, cabe mencionar un cambio de perspectiva en estas últimas décadas con relación a la visión clásica o tradicional de la cortesía:

Frente a la concepción tradicional, que destacaba los aspectos sociales y formulaicos, este nuevo enfoque prima el aspecto individual, creativo y estratégico de la cortesía. Ser cortés no es solo seguir unas reglas externas; consiste, sobre todo, en saber evitar los conflictos: se ha pasado, por tanto, de una concepción formal de la cortesía a una concepción funcional. (Escandell, 1995: 33)

¹ Los autores utilizan el término *política* en un sentido amplio donde estarían recogidos “lo cívico y lo estatal, o sea, lo sociopolítico” (López y Santiago-Guervós, 2000:38).

² Igualmente, Caffi relaciona la herramienta de la atenuación con autores griegos clásicos: “The first technical usage of the action noun ‘*mitigatio*’, meaning the action of soothing passions, dates back to the *Rhetorica ad Herennium*, sometimes attributed to Cicer and sometimes to Cornificius (86-82 B.C.)” (Caffi, 2007: 40).

El marco en el que se genera esta *cortesía funcional* será el presentado a continuación. Un marco que recoge las teorías pragmáticas más relevantes que influyeron en la concepción actual de este fenómeno.

1.1.1. Teoría de los actos de habla

Una de las líneas de investigación lingüística teórica más importante del siglo XX es la comenzada por John L. Austin en los años 40. Este autor, aun sin referirse a la pragmática directamente, sienta las bases de este campo y cambia significativamente la perspectiva en el estudio de la lengua. Austin propone una “revalorización del lenguaje corriente” lo que supondrá “un punto de inflexión decisivo en la historia de la filosofía del lenguaje” (Escandell, 1993:52). En contra de la idea de tomar la lengua ordinaria como ‘imperfecta’ – frente a una teoría ‘perfecta’ e ideal – surge el interés por el uso de la lengua como punto central de estudios lingüísticos. Este *uso de la lengua*, base de la investigación en pragmática³, estará íntimamente ligado a conceptos como ‘contexto’ y ‘acto de habla’.

Uno de los puntos más relevantes de la teoría de Austin son los denominados enunciados realizativos del lenguaje – *performative sentences* – en los que la lengua *realiza* una determinada acción. Con ejemplos como “sí, quiero” (dicho en una boda) o “nombro a este barco *Reina Isabel*” (en el bautizo de un barco) (la traducción es mía)⁴, Austin concluye:

In these examples it seems clear that to utter the sentence (in, of course, the appropriate circumstances) is not to *describe* my doing of what I should be said in so uttering to be doing or to state that I am doing it: it is to do it (Austin, 1962:6)

Por tanto, Austin asume que no siempre el lenguaje es descriptivo – como gran parte de los autores consideraban hasta la fecha – y une la efectividad de un enunciado a las “circunstancias apropiadas” para su aparición. De hecho, el autor defiende que para que un enunciado realizativo tenga éxito su procedimiento debe ser elaborado por todos los participantes de manera “correcta” – utilizando el lenguaje propio de la situación – y “completa” – por ejemplo, el acto del matrimonio no tendría validez si uno de los cónyuges dice ‘no’ (Austin, 1962: 35-36).

³ “Whereas grammar deals with abstract static entities such as sentences (in syntax) and propositions (in semantics), pragmatics deals with verbal acts or performances which take place in particular situations, in time” (Leech, 1983:14)

⁴ En adelante (T.M.).

Por otra parte, Austin (1962:142-144) rompe con la dicotomía verdadero/falso de los enunciados hasta ese momento. El lingüista defiende que esta división resulta muy limitada en ejemplos como “Francia es hexagonal” donde, dependiendo del contexto, el interlocutor y el grado de exactitud que busquemos, la oración puede ser verdadera o/y falsa. Del mismo modo, también se puede tomar el *tiempo* en el que se produce la declaración como factor límite de veracidad; así, Austin pone como ejemplo la frase “todos los cisnes son blancos” dicha antes de la llegada a Australia y el descubrimiento de que allí también hay cisnes negros y que, por tanto, la oración que, en un momento y con los conocimientos de una época, fue verdadera, tiempo después, resulta falsa. Por lo tanto, y según el autor, “the truth or falsity of a statement depends not merely on the meanings of words but on what act you were performing in what circumstances” (Austin, 1962:144).

Esta dependencia al contexto y la situación de habla es la que hace que el estudio de la lengua no se limite a la producción lingüística sino que se enfoque en el carácter *realizativo* que, de forma más o menos evidente, tienen todos los enunciados. Así, el objeto de estudio se traslada a la *realización* de ese enunciado y sus efectos:

Once we realize that what we have to study is *not* the sentence but the issuing of an utterance in a speech situation, there can hardly be any longer a possibility of not seeing that stating is performing an act (Austin, 1962:138)

Los actos realizativos constituirán, por tanto, la unidad básica desde la que estudiar el uso de la lengua y su realización se divide en tres categorías complementarias: la locución, la ilocución y la perlocución. En los actos locutivos, el enunciado se presenta directamente relacionado con su significado formal – es decir, en palabras de Austin “He said to me ‘Shoot her!’ meaning by ‘shoot’ shoot and referring by ‘her’ to *her*”; los actos ilocutivos se realizan “in saying something”, es decir, incluyendo la perspectiva o apreciaciones del propio hablante: “He urged (or advised, ordered, &c.) me to shoot her”. Por último, los actos perlocutivos serían aquellos realizados “by saying something”, es decir, se presentan como el resultado final del enunciado: “He persuaded me to shoot her” o “He got me to (or made me, &c.) shoot her” (Austin, 1962: 101-102). Sobre esta tricotomía, Escandell explica:

La distinción entre estos tipos de actos es sobre todo teórica, ya que los tres se realizan a la vez y simultáneamente: en cuanto decimos algo, lo estamos haciendo

en un determinado sentido y estamos produciendo unos determinados efectos. Pero es interesante distinguirlos porque sus propiedades son diferentes: el acto *locutivo* posee *significado*; el acto *ilocutivo* posee *fuerza*; y el acto *perlocutivo* logra *efectos*. (Escandell, 1993:69)

Esta primera idea sobre ‘*qué hacemos con las palabras*’ o ‘*qué hacen las palabras cuando aparecen en un determinado contexto*’ supuso el germen de muy diferentes estudios en los que, de forma mayoritaria⁵, se continuaba con la teoría de Austin. Uno de los autores más relevantes que prolongó los conceptos de este autor centrándose, en este caso, en los actos ilocutivos del lenguaje fue John Searle.

La teoría de Searle se presenta articulada en torno al concepto de “acto de habla”:

Speaking a language is performing speech acts, acts such as making statements, giving commands, asking questions, making promises, and so on; and more abstractly, that these acts are in general made possible by and are performed in accordance with certain rules for the use of linguistic elements (Searle, 1969:16)

Esta noción de acto de habla como unidad de estudio pragmático ha sido secundada por la mayor parte de autores⁶ y representa en cierta forma el puente de unión entre la filosofía del lenguaje y la lingüística moderna⁷.

Igualmente, Searle relaciona estrechamente la fuerza ilocutiva de un acto y su forma lingüística, lo que “desdibuja” en cierta medida el límite entre la semántica y la pragmática puesto que determinadas formas lingüísticas serían propias de determinados actos de habla (Escandell, 1993:75). Además, Searle prioriza la importancia del contexto para la comprensión adecuada de un enunciado – “Often, in actual speech situations, the context will make it clear what the illocutionary force of the utterance is, without its being

⁵ Aunque sea en menor número, también se pueden encontrar estudios críticos con las teorías de Austin. Un ejemplo de ello es el artículo “Intention and convention in speech acts” (Strawson, 1964) donde Strawson rebate los conceptos de “fuerza ilocutiva” y “acto ilocutivo” del lingüista británico.

⁶ Autores como Hymes (1986), desde una perspectiva más antropológica, amplían este concepto de “acto de habla” a lo que él denomina “speech situation” y “speech event”. Hymes ejemplifica estos tres tipos de discurso con la siguiente situación: “a party (speech situation), a conversation during de party (speech event), a joke within the conversation (speech act)” (Hymes, 1986:56).

⁷ “Linguistics dealt with the empirical facts of natural human languages; the philosophy of language dealt with the conceptual truths that underlie any possible language or system of communication” (Searle, 1979:162).

necessary to invoke the appropriate explicit illocutionary force indicator” (Searle, 1969:30) – lo que, junto a la teoría de los actos de habla, sentará las bases para los estudios en pragmática:

La teoría de los actos de habla influyó mucho en las nuevas corrientes de lingüística que veían el lenguaje no solamente como la asociación de unos sonidos y unos significados, según quería la tradición saussureana, sino como acción. Aunque Searle no desarrolla una teoría de los contextos (...), es evidente que las condiciones y reglas de los actos de habla solo se cumplen en ciertos contextos, tanto institucionales como particulares. El hecho de que un porcentaje tan alto de actos de habla no lleve intención de literalidad nos advierte que el papel del contexto sobrepasa al de las reglas mismas (Reyes, 1995: 34)

Por otra parte, Searle, en este momento, distingue ocho tipos de actos ilocutivos: *Request*, *Assert/State(that)/Affirm*, *Question*, *Thank(for)*, *Advise*, *Warn*, *Greet* y *Congratulate* (Searle, 1969:66-67). En estudios posteriores, sin embargo, el lingüista añade más actos ilocutivos y los reorganiza dentro de cinco grandes categorías básicas:

- Representativos: comprometen al hablante con la veracidad de la proposición (*afirmar, concluir, etc.*)
- Directivos: intentos del hablante por lograr que el destinatario haga algo (*pedir, ordenar, rogar, preguntar, avisar, etc.*)
- Conmisivos: comprometen al hablante con la realización de la acción (*prometer, amenazar, ofrecerse a algo, etc.*)
- Expresivos: expresan un determinado estado psicológico (*agradecer, disculpase, felicitar, etc.*)
- Declarativos: producen cambios inmediatos en la relaciones institucionales (*excomulgar, bautizar, nombrar, etc.*)⁸ (Searle,1979:12-16).

Dentro de estas categorías, un mismo verbo puede aparecer en diferentes actos de habla ilocutivos; así por ejemplo, una oración como “insisto en que vayamos al cine” pertenecería a la categoría de acto “directivo”, puesto que se trata de una proposición; sin

⁸ Traducción propuesta por Ortega Olivares (2007:6)

embargo, en una oración como “insisto en que la respuesta está en la página 16” (T.M.) estaría dentro de los actos “asertivos” (Searle, 1979:27).

Siguiendo con su teoría, Searle presta especial atención a los actos indirectos del lenguaje, es decir, aquellos donde lo dicho y la intención del hablante no se corresponden formalmente. Searle defiende la existencia de “fórmulas convencionalizadas” que permiten hacer llegar el mensaje aun bajo la forma de otro acto de habla. Con su famoso ejemplo “Can you pass the salt?”, este autor propone un total de diez pasos con los que el receptor del mensaje pasa de una primera hipotética interpretación sobre “la capacidad física de pasar la sal a alguien” hasta el reconocimiento final de un acto de habla de petición⁹. Sobre esta percepción de los actos de habla indirectos, Kerbrat-Orecchioni (1986) propone, años más tarde, una doble clasificación: actos de habla con contenidos implícitos ‘presupuestos’ en los que la información llega automáticamente, como en “Pedro ha dejado de fumar”, por tanto, “Pedro antes fumaba” (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 25) y actos de habla con contenidos implícitos “sobrentendidos” en los que la información depende de la particularidad del contexto enunciativo, como en “son las ocho”, por tanto, “date prisa” o “tranquilo, tenemos tiempo” (Kerbrat-Orecchioni, 1986:39).

Dentro del decálogo de implicaturas y presuposiciones de Searle, llama particularmente la atención el paso número ocho: “We are now at dinner and people normally use salt at dinner; they pass it back and forth, try to get others to pass it back and forth, etc. (background information)” (Searle, 1979:47). Esta afirmación trasciende los límites lingüísticos y apunta hacia unos conocimientos culturales compartidos, término que resultará clave para estudios pragmáticos posteriores.

Igualmente, Searle se acerca a la noción de cortesía verbal con esta explicación:

The chief motivation - though not the only motivation- for using these indirect forms is politeness. Notice that, in the example just given [“Can you pass the salt?”], the “Can you” form is polite in at least two respects. Firstly, X [emisor] does not presume to know about Y[receptor]'s abilities, as he would if he issued an imperative sentence; and, secondly, the form gives - or at least appears to give - Y the option of

⁹ Ya en la publicación de Searle (1975:63) aparece una reconstrucción de los pasos conscientes e inconscientes por los que pasa la comprensión de un acto de habla indirecto. En este caso, Searle utiliza el ejemplo: “Student X: Let’s go to the movies tonight/ Student Y: I have to study for an exam” (1975:61)

refusing, since a yes-no question allows no as a possible answer. Hence, compliance can be made to appear a free act rather than obeying a command. (Searle, 1979:48)

Esta aparición de la cortesía verbal dentro de un acto de habla “convencionalizado” como son las peticiones será lo que años después Blum-Kulka trate de explicar cuando dice “I shall argue that at least for request, such claims need to be modified by distinguishing between two types of indirectness: conventional and non-conventional. Politeness seems to be associated with the former but not necessarily with the latter” (Blum-Kulka, 1987:132) y poco después añade: “In conventional indirectness, properties of the utterance play the more dominant role, while in non-conventional indirectness pragmatic context is probable as, if not more, important” (Blum-Kulka, 1987: 142). Por tanto, habría una división entre actos de habla indirectos convencionales donde la información viene dada automáticamente y la cortesía desempeña un papel regularizador y, por otra parte, actos de habla indirectos y no convencionales donde la información será sobreentendida dependiendo del contexto y situación.

1.1.2. Máximas conversacionales

A finales de los años 60¹⁰, Paul Grice propone una serie de máximas o principios conversacionales que tratan de explicar el desarrollo ‘lógico’ de una conversación. Siguiendo las teorías de Austin y Searle, el objetivo de Grice es el de organizar las reglas en las que nos basamos para llegar a comprender un acto de habla (in)directo. Según este autor:

Our talk exchanges do not normally consist of a succession of disconnected remarks, and would not be rational if they did. They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or set of purposes, or at least a mutually accepted direction. (Grice, 1975:45)

Con esta idea, Grice defiende un *Principio de Cooperación* en el que estaría basada la gran mayoría de los intercambios comunicativos. Este principio no se presenta como una regla insalvable sino como una actitud de los interlocutores que favorece el mutuo entendimiento, o dicho de otro modo, hablaría de la predisposición del ser humano a

¹⁰Aunque la publicación oficial de las máximas conversacionales de Grice es de 1975, el manuscrito data de 1967 y aparece ya como referencia en obras publicadas antes del 75. Lakoff, por ejemplo, lo cita en 1973.

cooperar y realizar esfuerzos por comunicarse. Esta misma tendencia se puede entrever ya en Goffman cuando escribe:

One common type of tacit cooperation in face-saving is that tact exerted in regard to face-work itself. The person not only defends his own face and protects the face of the others, but also acts so as to make it possible and even easy for the others to employ face-work for themselves and him. (Goffman, 1967:29)

o, más recientemente, en Escandell cuando afirma:

Conseguir la colaboración del destinatario es una de las tareas fundamentales de la comunicación, y constituye el objetivo intermedio que hay que lograr para alcanzar el resultado final. Por ello, puede decirse que, en general, el hablante trata de actuar de alguna manera sobre su interlocutor. (Escandell, 1993: 159)¹¹

Este gran Principio de Cooperación de Grice a su vez estaría compuesto por máximas básicas conversacionales (Grice, 1975: 45-47) (T.M.):

- *Máxima de cantidad:*
 - o 1. Haga que su contribución contenga la información necesaria (para el propósito del intercambio)
 - o 2. No haga que su contribución contenga más información que la necesaria.
- *Máxima de cualidad:*
 - o 1. No diga lo que crea que es falso.
 - o 2. No diga algo para lo que no tiene evidencias
- *Máxima de relación:* Sea relevante
- *Máxima de manera:* Sea claro
 - o 1. Evite expresiones oscuras¹²
 - o 2. Evite la ambigüedad
 - o 3. Sea breve (evite el exceso innecesario)

¹¹ En este caso, Escandell apunta ya hacia el carácter persuasivo y retórico del lenguaje. Años después, López y Santiago-Guervós afirman: “nos comunicamos con el prójimo para influir sobre él, para tratar de imponer nuestros puntos de vista en él o para que él se forme de nosotros una determinada opinión o para realizar en nuestros semejantes uno cualquiera de nuestros anhelos, aspiraciones y deseos, ya sean egoístas o moderadamente altruistas, innobles o filantrópicos” (López y Santiago-Guervós, 2000:83)

¹² En el sentido de “expresiones enigmáticas, difíciles de comprender”

o 4. Sea ordenado

Estas máximas deben considerarse principios generales – y no tanto reglas fijas – con características propias del contexto pragmático. Sobre esta cuestión, Leech (1983:8) (T.M.) precisa que los principios o máximas:

- Varían dependiendo del contexto.
- Varían de forma gradual (más que de forma dicotómica “todo o nada”).
- Pueden entrar en conflicto unos con otros.
- Pueden ser desobedecidos sin renunciar al tipo de actividad comunicativa.¹³

El trabajo de Grice supuso un gran avance en los estudios pragmáticos, puesto que marcó la diferencia entre “lo dicho” y “lo implicado” distanciando los campos de la semántica y la pragmática (Chapman, 2010:43). Además, y como aseguran Placencia y Bravo– “[el trabajo de Grice] ha sido el punto de partida para la consideración de las motivaciones que hay detrás del uso de lenguaje (in)directo y otros usos del lenguaje en los modelos de cortesía más destacados que se han propuesto hasta la fecha” (Placencia y Bravo, 2002:6) – Grice (1975:47) apunta a la existencia de otro tipo de máximas, de carácter más *social* y *moral*, en las que estaría incluida un hipotético ‘sé cortés’ que enlazará con teorías como la de Robin Lakoff o Geoffrey Leech.

Uno de los estudios precursores dedicados a la cortesía verbal es el de Lakoff. Ya en 1973, esta lingüista nos propone dos reglas principales para la competencia pragmática: “sea claro” y “sea cortés” (Lakoff, 1973:296). “Sea claro” se corresponde con las máximas propuestas por Grice, aunque Lakoff critica la indeterminación de algunos de los conceptos utilizados por el autor; así, Lakoff menciona la necesidad de aclarar términos como “relevante” o “enunciado oscuro”, puesto que estas nociones pueden ser percibidas de formas diferentes por distintos hablantes (lo que es relevante para uno, para otro puede no serlo), por lo que exigen una explicación “rigurosa” (Lakoff, 1973:297). Además, Lakoff asume que estas máximas conversacionales son sistemáticamente incumplidas bajo un principio que ella denomina de “sensatez”: “I assume you’re sane, unless proven otherwise, and will therefore assume that everything you do in a

¹³ Sobre esta última característica, Leech explica que el hecho de mentir, y por tanto incumplir la máxima de cualidad de Grice, no implica estar fuera de la comunicación o no saber hablar una lengua; simplemente es un caso de “no-máxima”.

conversation is done for a reason: a violation of one rule will be seen as giving precedence to another rule, or system of rules” (Lakoff, 1973:297).

En cuanto a la regla “sea cortés”, Lakoff (1973:298) la divide en tres submáximas (T.M.):

1. No se imponga
2. Dé opciones
3. Haga sentir bien al otro – sea amable

La primera de las submáximas – no se imponga – podría interpretarse como “no meterse en los asuntos de la gente” y a ella pertenecerían estructuras de la lengua como: pedir permiso antes de preguntar, examinar o hacer algo que pertenezca a la propiedad o terreno del otro, el uso de estructuras impersonales para marcar la distancia con el interlocutor y la utilización de eufemismos. La segunda submáxima – dé opciones – estaría relacionada con la primera en algunas situaciones y su objetivo es el de no resultar tajante, sino hacer que el interlocutor pueda, en cierta forma, manejar el discurso. En el caso de la tercera submáxima – haga sentir bien al otro – se presentaría como un sentimiento, real o ficticio, de camaradería entre los interlocutores, lo que provoca un equilibrio conversacional (Lakoff, 1973:298 y ss.).

Por otra parte, el estudio de Lakoff de 1973 ya apunta hacia uno de los temas clave – y más polémicos, como se verá más adelante – de la cortesía: su universalidad.

I am claiming here that these rules are universal. But clearly customs vary (...) What I think happens, in case two cultures differ in their interpretation of the politeness of an action or an utterance, is that they have the same three rules, but different orders of precedence of these rules. (Lakoff, 1973: 303)

Aunque autores como Goffman (1959, 1967) o Lakoff (1973) hablan de la importancia de la *cortesía* en la comunicación, no será hasta los años 80 cuando el estudio de este componente se muestre más presente en las investigaciones lingüísticas. Así, Ferguson (1981) critica la falta de estudios sobre el tema con estas palabras:

At present most accounts of politeness formulas are probably appendices of short chapters in grammars, although accounts may also be found in ethnographies and in guidebooks for travelers, officials, and missionaries. The accounts in grammars are usually limited to lists of formulas, with the briefest indication of their use and a

sentence or two which says how important the formulas are in dealing with the 'natives' (Ferguson, 1981:23)

Además, este autor pone de relieve que “the importance of our trivial, mutters, more-or-less automatic polite phrases becomes clear when they are omitted or not acknowledged” (Ferguson, 1981:24) y de ahí la necesidad de estudiar y tratar de dar explicación a este fenómeno.

Poco después, en 1983, con su libro ‘Principios de la Pragmática’, Leech hace un recorrido por las teorías y elementos más característicos de esta disciplina y propone un *Principio de Cortesía* paralelo al *Principio de Cooperación* propuesto por Grice:

However, it must be admitted that the CP [Cooperative Principle] is in a weak position if apparent exceptions to it cannot be satisfactorily explained. It is for this reason that the PP [Politeness Principle] can be seen not just as another principle to be added to the CP, but as a necessary complement, which rescues the CP from serious trouble. (Leech, 1983:80)

Este carácter complementario, que ya aparecía en Lakoff, provocará que en todo acto de habla exista un principio de cooperación y un principio de cortesía y que, dependiendo del contexto, los interlocutores o la intención del hablante prevalezca uno u otro. Así, Escandell afirma que “cuando lo importante es transmitir eficazmente una información, y especialmente cuando esa información interesa en particular al destinatario, la necesidad de concisión y claridad hacen prevalecer los principios conversacionales por encima de la cortesía”. En este caso, se trataría de un “intercambio transaccional”; si, por el contrario, la comunicación tiene por objeto mantener las relaciones sociales, el principio de cortesía tendría más peso y sería un “intercambio interaccional” (Escandell, 1993:166)¹⁴. Esto puede ejemplificarse con expresiones como “¡Cuidado!” dicho a un desconocido que está a punto de meter el pie en una zanja en la calle. En este caso, máximas conversacionales como “sea claro” o “sea breve” tendrían un peso mucho más fuerte que un incierto “sea cortés” por tratarse de un desconocido. De igual modo, el ejemplo ya comentado de Searle, “¿Puedes pasarme la sal?”, incumpliría máximas

¹⁴ Esta idea aparecía ya en Lakoff (1989). Según esta autora, cuando el objetivo de la comunicación es la información, la cortesía no es tan importante, por eso, los estudios sobre cortesía se centran en la “conversación ordinaria”.

conversacionales como “sea claro” – por la ambigüedad que puede presentarse con la capacidad física de pasar la sal – o “sea breve” – puesto que un enunciado como “¡la sal!” resultaría mucho más conciso – sin embargo, el principio de cortesía tendría aquí un peso más destacado.

En cuanto a las diferentes situaciones en las que la cortesía puede aparecer dependiendo del grado de relación que exista entre el objetivo ilocutivo de la conversación y el objetivo social, Leech (1983:104) enumera cuatro tipos (T.M.):

- El objetivo ilocutivo rivaliza con el social: órdenes, peticiones, ruegos... Sería una cortesía negativa.
- El objetivo ilocutivo coincide con el social: ofrecimientos, invitaciones, agradecimientos... Sería una cortesía positiva.
- El objetivo ilocutivo es diferente del social: informes, anuncios, instrucciones... La cortesía sería irrelevante.
- El objetivo ilocutivo entra en conflicto con el social: amenazas, acusaciones, insultos... La cortesía desaparece.

Estos cuatro tipos de cortesía, Lakoff los reducirá a tres: un “polite behavior” donde los interlocutores se adhieren a las reglas de cortesía, prevista o no por los participantes, y que englobaría los dos primeros tipos de Leech; un “non-polite behavior” donde no hay adherencia a las reglas de cortesía, pero no se espera que la haya, y que se correspondería con el tercer tipo de Leech; y por último, un “rude behavior”, donde no hay adherencia, pero, por el contrario, sí era prevista, que abarcaría el cuarto tipo de Leech y se relaciona ya con los estudios sobre descortesía que se verán más adelante (Lakoff, 1989:103).

Por otra parte, Leech (1983:132) enumera, siguiendo el patrón de Grice, las máximas que rigen el principio de cortesía y que tienden a presentarse en pares (T.M.):

- *Máxima de tacto*: Minimice el coste del *otro*, maximice el beneficio del *otro*.
- *Máxima de generosidad*: Minimice el beneficio *propio*, maximice el coste *propio*
- *Máxima de la aprobación*: Minimice el desprecio por el *otro*, maximice el aprecio por el *otro*.
- *Máxima de modestia*: Minimice el aprecio *propio*, maximice el desprecio *propio*

- *Máxima del acuerdo*: minimice el desacuerdo entre *usted* y el *otro*, maximice el acuerdo entre *usted* y el *otro*.
- *Máxima de la simpatía*: minimice la antipatía entre *usted* y el *otro*, maximice la simpatía entre *usted* y el *otro*.

Sobre estas máximas de cortesía, Leech precisa que las segundas partes de las máximas parecen ser “menos importantes” que las primeras y que esto ejemplifica un principio más general sobre la relevancia de la cortesía negativa frente a la positiva; es decir, dada la máxima del acuerdo y según este autor, existe una preferencia por evitar el desacuerdo más significativa que por favorecer el acuerdo (Leech, 1983:133). Por otra parte, el lingüista también afirma que estas máximas se llevan a cabo de forma más notable cuando van dirigidas al interlocutor y no tanto cuando están dirigidas a una tercera persona (Leech, 1983: 133).

Asimismo, Leech asume que la cortesía no se manifiesta solo en el “contenido de la conversación” sino que también aparece en niveles superiores como son la estructura o el uso del lenguaje; así, por ejemplo, las interrupciones o el silencio en momentos inadecuados pueden ser percibidos con implicaciones descorteses (Leech, 1983:139). Sobre este mismo tema, Janney y Arndt (1991) defienden una revalorización del aspecto no verbal de la cortesía relacionándola con la importancia del lenguaje no verbal y como aspecto clave para una buena interpretación, ya que “the interpretation of verbal politeness strategies in face-to-face speech depends largely on choices of nonverbal politeness strategies” (Janney y Arndt, 1991: 13). Además, estos autores ponen de relevancia la complejidad de la interacción cortés cuando se añaden al componente lingüístico, componentes prosódicos o kinésicos propios del lenguaje no verbal; así, y a modo de ejemplo, Janney y Arndt comentan “the complexity of polite interaction can be appreciated if we imagine the combinations of prosodic and kinesic emotive activities that potentially could be performed in connection with a simple three-word utterance like ‘can you come’” (Janney y Arndt, 1991: 13). El gran abanico de posibilidades que se abre con estas tres palabras – “puedes (tú) venir” – pone de relieve la importancia de la cortesía no verbal así como la relación con otros niveles de la lenguas. Siguiendo con este carácter multidimensional de la cortesía, Spencer-Oatey (2003) especifica 5 ‘dominios’ en los que deberían centrarse los estudios de cortesía: el dominio ilocutivo, el dominio discursivo,

el dominio de la participación, el dominio estilístico y el dominio no verbal (Spencer-Oatey, 2003: 95-96) (T.M.)¹⁵.

Además del ya comentado *Principio de cortesía* y sus máximas, Leech apunta a la existencia de al menos otros tres principios que, si bien son considerados como “second-order principles” aparecen de forma más o menos sistemática en el desarrollo de una conversación. Estos serían: el *principio de la ironía* que “enables a speaker to be impolite while seeming to be polite; it does so by superficially breaking the CP, but ultimately upholding it” (Leech, 1983:142)¹⁶; el *principio de la burla* en el que Leech especifica que “underpoliteness can have the opposite effect of establishing or maintaining a bond of familiarity” (Leech, 1983:144); y por último, un *principio de interés*, ya que “conversation which is interesting, in the sense of having unpredictability or news value, is preferred to conversation which is boring and predictable”(Leech, 1983:146) (T.M.)¹⁷. Con estos nuevos principios, la dimensión de la cortesía se dirige hacia un plano más complejo e instrumental en el que la cortesía se presenta como una estrategia multifacética que atañe a muy diferentes niveles de la lengua y en el que su uso se realiza de forma cada vez más consciente por parte del hablante.

1.1.3. Teoría de la Relevancia

Una de las teorías más importantes en la década de los 80 y que continúa vigente en los estudios realizados en la actualidad es la propuesta por Dan Sperber y Deirdre Wilson en 1986. Estos autores proponen reducir las cuatro máximas conversacionales de Grice a una de ellas; un único principio que regularía la comunicación verbal y no verbal: la *relevancia*. La Teoría de la Relevancia, por tanto, se centrará en caracterizar este concepto así como en definir los términos necesarios para su aparición, con el objeto de “ofrecer un mecanismo deductivo explícito para dar cuenta de los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática” (Escandell, 1993:129).

¹⁵ En el original: 1 Illocutionary domain, 2 Discourse Domain, 3 Participation Domain, 4 Stylistic Domain, 5 Non-verbal Domain

¹⁶ Esta relación de la ironía con la descortesía será rebatida posteriormente, como se verá más adelante, por autores para los que la ironía también puede ser cortés.

¹⁷ La traducción de los principios es mía. En el original serían respectivamente: irony principle, banter principle e interest principle.

La primera premisa de esta teoría es la existencia de dos tipos de elementos para que la comunicación resulte exitosa. Por un lado, se hablaría de un proceso de codificación y descodificación, ligado a mensajes directos y significados literales. En este proceso el conocimiento del código por parte de los interlocutores es suficiente para que la comunicación quede establecida. Por otra parte, se encontraría un proceso de ostensión e inferencia cuya realización no está necesariamente unida al código, sino a la intención del hablante y la interpretación que hace el oyente del mensaje.

Este tipo de comunicación ostensiva ya está de alguna manera considerada en Anscombe y Ducrot cuando dicen “le locuteur L d’un énoncé E fait un acte d’**inférer** si en même temps qu’il énonce E il fait référence à un fait précis X qu’il présente comme le point de départ d’une déduction aboutissant à l’énonciation de E” (Anscombe y Ducrot, 1983:10), donde se plantea la división entre la enunciación – o codificación – y las referencias indirectas del mensaje – u ostensión.

Por tanto, la ostensión se presentaría como un proceso en el que el hablante llama la atención del interlocutor mediante un mensaje creado para dar a conocer una cierta intención y previendo una futura inferencia por parte del oyente. El objetivo de la comunicación, por consiguiente, será el de hacer inferir al oyente la realidad o referencias que, como hablante, la persona quiere expresar, tratando de que el valor del mensaje no varíe de un interlocutor a otro durante ese proceso de ostensión e inferencia.

Por su lado, la inferencia sería un proceso deductivo en el que el receptor del mensaje trata de interpretarlo según su conocimiento del código, del mundo y del propio enunciador. Para ello, el oyente debe ser consciente de “qué información está siendo señalada” y “con qué intención” se ha emitido el mensaje, lo que resultará clave para la deducción del contenido. Esta deducción, además, “no se debe tanto a la validez de los procesos lógicos que intervinieron, sino más bien a la existencia de restricciones específicas sobre la información y confirmación de supuestos” (Escandell, 1993:132-135). Por tanto, no se puede hablar de una lógica clásica y razonable para la inferencia de enunciados, sino que se trataría de una lógica común que tendría en cuenta aspectos contextuales, información previa y conocimientos mutuos y que lograría “racionalizar” un determinado mensaje en una situación específica. Este proceso de racionalizar y procesar información, además, “is a permanent life-long task. An individual’s overall resources for information processing are, if not quite fixed, at least not very flexible. Thus,

long-term cognitive efficiency consists in improving one's knowledge of the world as much as possible given the available resources" (Sperber y Wilson, 1986:47). Con estas palabras, Sperber y Wilson abren la perspectiva de la comunicación a un proceso cognitivo en continua evolución. Esto, que puede resultar natural en campos como la semántica – el hablante de una lengua nunca deja de aprender nuevas palabras – resulta muy relevante en un campo como el de la pragmática, puesto que rompe con la idea de la inferencia como algo abstracto y elemental y propone una inferencia, si no totalmente consciente, sí aprendida y basada en la acumulación de conocimientos.

Un acto de habla ostensivo se puede definir, por tanto y en palabras de Jary, de esta forma:

By performing an ostensive act, an individual invites her audience to infer her intentions. That is, she invites her audience to attribute to her a mental state. She does this by modifying her and her audience's mutual cognitive environment in such a way as to make her intentions mutually manifest. The audience, for its part, employs mutually manifest assumptions as premises in inferring her intention. These are assumptions already mutually manifest before the ostensive act and those made mutually (more) manifest by the act. (Jary, 1998:166)

Este tipo de acto se aleja de la idea de la comunicación como algo “perfecto” y plantea el éxito comunicativo dentro de un proceso más gradual en el que no existe una división tajante éxito/fallo, sino que hay una escala paulatina entre estos dos conceptos (Watts, 2003:209).

En cuanto al término *relevancia*, Sperber y Wilson lo presentan como un concepto que caracteriza determinados enunciados. Para que un enunciado pueda ser calificado como *relevante*, debe cumplir algunas condiciones relacionadas con los efectos que ese mensaje pueda tener y con el coste o esfuerzo que requiere su inferencia. Así, un mensaje tendrá un grado de relevancia proporcional al número de efectos contextuales, es decir, “when the processing of new information gives rise to such a multiplication effect, we call it *relevant*. The greater the multiplication effect, the greater the relevance” (Sperber y Wilson, 1986:48). Los efectos contextuales pueden manifestarse, por ejemplo, como información nueva para el interlocutor. Así, en una situación tipo en la que un amigo cuenta a otro una anécdota y a la llegada de un tercer conocido, el primero repite la historia, es evidente que la relevancia del mensaje para el primer oyente durante la

repetición es, cuando menos, escasa, puesto que la información no es nueva – salvo quizás en algunos detalles – y, por tanto, el objetivo comunicativo se resiente.

Por otra parte, se encuentra el “coste” cognitivo de ese mensaje ya que “information processing involves effort; it will only be undertaken in the expectation of some reward. There is thus no point in drawing someone's attention to a phenomenon unless it will seem relevant enough to him to be worth his attention” (Sperber y Wilson, 1986:49). Es decir, un enunciado pierde relevancia cuando exige un esfuerzo cognitivo alto para su inferencia. Esto no quiere decir que los enunciados cognitivamente complejos sean automáticamente irrelevantes, sino que la “recompensa” o los efectos contextuales esperados serán mayores para equilibrar el sobreesfuerzo cognitivo.

Por tanto, tan importante es la información que se pueda deducir de un mensaje como el esfuerzo cognitivo necesario para recuperar este mensaje: “the relevance of a stimulus is determined by two factors: the effort needed to process it optimally, and the cognitive effects this optimal processing achieves” (Sperber y Wilson, 1986:156-157). Igualmente, la relevancia de un enunciado se muestra como un “concepto comparativo” en el que los efectos contextuales deben ser inversamente proporcionales al esfuerzo por obtenerlos; es decir, existe una gradación de la relevancia en la que se partiría de una relevancia total – con máximos efectos contextuales y mínimo esfuerzo – hasta una falta de relevancia – con mínimos efectos contextuales y máximos esfuerzos – y entre estos dos conceptos se desplegaría una amplia gama de enunciados más o menos relevantes (Escandell, 1993:140).

Además, Sperber y Wilson caracterizan lo que ellos denominan “Presunción de relevancia óptima” como:

- (a) The set of assumptions which the communicator intends to make manifest the addressee is relevant enough to make it worth the addressee's while to process the ostensive stimulus.
- (b) The ostensive stimulus is the most relevant one the communicator could have used to communicate. (Sperber y Wilson, 1986:158)

Por tanto, en un estadio anterior a la propia comunicación, se encontraría una especie de acuerdo tácito entre los interlocutores que se haría presente en la actitud de estos frente al intercambio comunicativo posterior. En este acuerdo, el hablante se compromete a ser lo más relevante posible en su discurso y el oyente a realizar el esfuerzo de inferir el

mensaje escuchado. Además, y como menciona Escandell (1996b:637), “the hearer, guided by the presumption of relevance, selects the context that will yield an optimally relevant interpretation: the context is not given, but chosen by the hearer”.

Por otra parte, Jary pone de relieve un caso límite dentro de esta relevancia acordada entre interlocutores:

The crucial point here is that the fact that any indication as to the hearer’s status in the speaker’s representation of the social environment will be highly relevant to the hearer due to the relative ease with which they can be processed, and this gives an important social dimension both to the speaker’s choice of linguistic form and the hearer’s interpretation of this. In particular, the hearer will easily be distracted from the speaker’s informative intention if an assumption he is forced to supply in order to arrive at this contradicts assumptions relating to his social status he had thought mutually manifest. In such a case, the speaker’s stimulus is relevant, but not (only) for the reasons she had intended. (Jary, 1998: 166)

Con esta mención a los “efectos contextuales sociales” y su importancia en el grado de relevancia del enunciado, Jary alude una vez más al carácter relativamente libre de la relevancia; es decir, aunque existan algunos cauces de ostensión e inferencia, un mismo enunciado puede ser considerado relevante o no dependiendo de la persona (o el contexto), o variar en el grado de relevancia.

Por tanto, en el Principio de Relevancia “every act of ostensive communication communicates the presumption of its own optimal relevance” y esta “applies only to ostensive communication, not to straightforward coded communication” (Sperber y Wilson, 1986:158). Con este principio, general y flexible, los autores tratan de agrupar las diferentes máximas conversacionales y dar cabida a algunos actos de habla conflictivos hasta esa fecha. Así, décadas después, Sperber y Wilson resumen diciendo: “If relevance theory is right, it offers a solution to the rhetorician’s dilemma: a way of being precise about vagueness, of making literal claims about metaphors and ironies, without abandoning any of the Romantics’ intuitions” (Wilson y Sperber, 2012: 96).

La Teoría de la Relevancia tuvo una gran acogida por la inmensa mayoría de la comunidad científica y supuso un avance notable en la percepción de la comunicación como algo en constante cambio y negociación:

RT [Relevance Theory] can help us to break out of the limits of Gricean rationality in which we are constantly measuring what we say against the possible reactions of the addressee. This does not of course mean that RT does not have its own very strong element of rational decision making, but at least it allows the constant negotiation and renegotiation of meanings to be seen as a continuous process in verbal interaction. (Watts, 2003:212)

1.1.4. El contrato conversacional

Otra de las teorías más destacadas sobre los principios que rigen el lenguaje en interacción es el llamado “contrato conversacional”. Fraser (1980, 1990) y Fraser y Nolen (1981) proponen un concepto de “contrato” similar al principio de cooperación de Grice o a la presunción de relevancia óptima de Sperber y Wilson. En su caso, el contrato conversacional hace referencia a los deberes y obligaciones que cada uno de los participantes asume en una conversación; es decir la negociación de lo que cada uno tiene derecho a hacer, así como lo que se espera de sus intervenciones (Fraser y Nolen, 1981:93-94). En esta noción de contrato conversacional, Fraser aclara que no solo se negocian aspectos como el tipo de acto de habla o el contenido del acto en sí – elementos convencionales y en cierta forma ritualizados – sino que también se tienen en cuenta factores personales y sociales como “el derecho a utilizar el nombre de pila o un título más formal”, “el estatus social y el tratamiento que exige” o “el derecho de ser impaciente con el interlocutor” (Fraser, 1980:343). Por tanto, estaríamos frente a un contrato conversacional que rebasa los límites lingüísticos y pragmáticos y se adentra en un terreno más sociolingüístico. Además, el contrato depende estrechamente del contexto por lo que, si este cambia, el acuerdo inicial puede ser renegociado (Placencia y Bravo, 2002:11).

Un breve ejemplo de este contrato conversacional serían las cuatro suposiciones “negociadas” que propone Fraser en el acto de habla de las disculpas:

There are four assumptions we take to be true of the person who apologizes. First, we assume that the speaker believes that some act has been performed prior to the time of speaking, even if only the act of not doing something (...) Second, we assume that the speaker believes that the act personally offended the hearer (...) Thirdly, we assume that the speaker believes he was at least partly responsible for the offense (...) Finally, we assume that the speaker genuinely feels regret for the act he committed which offended the hearer. (Fraser, 1981:261)

Además, Fraser (1981:261) comenta que “a speaker can violate one or more of these positions and still apologize successfully, albeit insincerely”; es decir, el contrato conversacional o negociación inicial puede romperse, pero traerá consigo una renegociación y unas determinadas consecuencias comunicativas, como en este caso, “ser insincero”.

Este factor social de la lengua y su efecto en la conversación también es tratado por Gumperz (1982), quien señala que cuando la relación entre interlocutores refleja un largo vínculo, una cooperación interpersonal y unos mismos objetivos, “they favor the creation of behavioral routines and communicative conventions that become conventionally associated with and serve to mark component activities” (Gumperz, 1982:42). Por su parte, Fant (1999), en estudios posteriores, habla de cuatro “necesidades básicas vinculadas a la noción de identidad” dentro de la negociación en la conversación. Por una parte, existirían necesidades como individuo; estas serían las de “identificarse con el grupo” y la de “establecer una identidad individual”. Y, por otra parte, se encontrarían las necesidades de grupo, como “constituirse a sí mismo” y “establecer identidades individuales para sus miembros” (Fant, 1999:277). El contrato conversacional, por tanto, tendría en cuenta, o al menos, constituiría el inicio de la inclusión de estos factores sociales como variables dentro del contexto comunicativo.

Bajo esta perspectiva de contrato conversacional, Fraser considera que un enunciado es cortés si no ha violado alguno de los derechos u obligaciones acordados en la negociación; sin embargo, el autor aclara que los enunciados en sí mismos no son corteses o descorteses, sino que la cortesía es una cualidad de los interlocutores y que, por tanto, dependerá del contexto y del contrato conversacional:

Being polite is taken to be a hallmark of abiding by the CP [Principio de Cooperación] – being cooperative involves abiding by the CC [Contrato Conversacional]. Sentences are not *ipso facto* polite, nor are languages more or less polite. It is only speakers who are polite, and then only if their utterances reflect an adherence to the obligations they carry in that particular conversation. (Fraser, 1990:233)

Esta misma idea también es desarrollada pocos años después por Haverkate, quien afirma:

Dado un objeto comunicativo determinado, el hablante escogerá la estrategia de cortesía que, con menor coste verbal, alcance ese objetivo. Como las estrategias son

variables, adaptándose particularmente a la situación comunicativa concreta, el grado de cortesía de un acto de habla aislado no puede medirse, sino que queda determinado por el contexto o la situación en que se efectúa. Esto quiere decir que la cortesía no es propia de determinadas clases de oraciones, sino de locuciones emitidas en una situación comunicativa específica (Haverkate, 1994: 37-38)¹⁸

Igualmente, en la teoría de Fraser la cortesía sería vista como una “acción voluntaria” en la que son los interlocutores los que deciden de manera consciente si un enunciado es apropiado o no, quedando “en manos” del oyente o receptor del mensaje el veredicto final. Así, Fraser y Nolen (1981:96) ponen como ejemplo el caso en el que una conversación se ve interrumpida de forma brusca por una persona con discapacidad mental y cómo, en ese caso, el resto de interlocutores probablemente no lo tomen como “inapropiado” o “descortés”.

Además, estos autores también ponen de relieve la concepción de la cortesía como un continuo gradual y no tanto como un par cortesía/descortesía inquebrantable ya que “sometimes a speaker is very polite, sometimes impolite, sometimes extremely impolite; in short, there is some kind of a continuum of politeness rather than politeness being a dichotomous notion” (Fraser y Nolen, 1981: 96-97). La visión de la cortesía y la descortesía como un concepto paulatino con diferentes grados de intensidad o atenuación es el que continúa en estudios actuales.

Este uso consciente y ligado a los interlocutores de la cortesía verbal es lo que hace a Watts (1992) hablar de un “politic behaviour”. Un comportamiento cortés¹⁹ por parte del hablante que le permite “mantener un estado de equilibrio” durante el desarrollo de una conversación. Este autor, además, enumera cinco factores que intervienen en la interacción verbal y que provocarán variaciones del “politic behaviour”:

1. El tipo de actividad social en la que están inmersos los participantes de la interacción.

¹⁸ Más adelante, en la misma obra, el autor vuelve a afirmar: “La oración imperativa no excluye una interpretación cortés (...) la interpretación cortés no depende de que la oración sea imperativa, sino que queda determinada por la situación comunicativa en la que se emita” (Haverkate, 1994: 162)

¹⁹ Watts utiliza la palabra “politic” (y no “polite”) que podría ser traducida como “diplomático”; sin embargo, y dadas las diferentes connotaciones que puede tener este último término, se prefiere aquí hablar de “comportamiento cortés” y no “comportamiento diplomático” basado en la quinta acepción de la palabra “diplomático” del diccionario de la Real Academia Española: “afectadamente cortés”.

2. El tipo de discurso que está asociado a esa actividad.
3. El grado en el que los participantes comparten expectativas culturales con respecto a la actividad social y los actos de habla que aparecen en la situación.
4. El grado en el que los participantes comparten un conjunto de suposiciones con respecto a la información con la que se desarrolla la interacción.
5. La distancia social y la relación de influencia entre participantes anterior a la propia interacción. (Watts, 1992:51) (T.M.)

Además, Watts defiende que la mayor parte de las fórmulas de cortesía resultan altamente ritualizadas y su objetivo es el de regular las vías de interacción y proteger el mantenimiento de la imagen (Watts, 2003:132). Sin embargo, este comportamiento cortés no estaría determinado por criterios objetivos, sino que es el interlocutor el que decide si la cortesía es apropiada o no para el contexto dado (Watts, 2003:166). Igualmente, el autor señala que este “comportamiento cortés” es difícilmente predecible desde un método objetivo; sin embargo “we may still assume that individuals have acquired fairly similar forms of habitus” (Watts, 2003:258).

Dentro de las estructuras de cortesía lingüística, Watts diferencia las “formulaic, ritualised utterances” y las “semi-formulaic utterances”. Las primeras se definen como “highly conventionalised utterances, containing linguistic expressions that are used in ritualised forms of verbal interaction and have been reduced from fully grammatical structures to the status of extra-sentential markers of politic behavior” – como por ejemplo, *sir*, *please* o *bye bye* – y las segundas se detallan como “conventionalised utterance containing linguistic expressions that carry out indirect speech acts appropriate to the politic behaviour of a social situation. They may also be used, in certain circumstances, as propositional structures in their own right”. Ejemplos de estas últimas serían: *I think*, *I mean* o *of course* (Watts, 2003: 168-169). Por ello, se podría hablar de dos tipos de cortesía: una más fijada y ritual; y otra de carácter más flexible y estratégico. Esta postura dual es la que se prefiere en estudios actuales como se verá más adelante.

Aunque la propuesta de Fraser del *contrato conversacional* no ha tenido mucha acogida en posteriores investigaciones empíricas (Placencia y Bravo, 2002:11), sí se puede hablar de este autor como uno de los fundadores del concepto de *atenuación* en la lengua. Fraser define el fenómeno de la atenuación no como un tipo de acto de habla, sino como una modificación de este, es decir, como la reducción dentro de un acto de habla de

determinados efectos indeseados por parte del oyente (Fraser, 1980:341). Bajo esta caracterización, la atenuación se presentaría ligada a la cortesía en un alto porcentaje de sus apariciones; así, Fraser explica que “la atenuación aparece solo si el hablante está siendo además cortés” y no necesariamente a la inversa: se puede ser cortés sin atenuar²⁰. Se distinguirían, por tanto, tres tipos de situación: cuando el hablante es cortés y atenúa – “agradecería que os sentarais” –, cuando el hablante es cortés pero no atenúa – “por favor, sentaos” – y por último, cuando el hablante no es cortés y no atenúa – “¡sentaos y callaos!” (Fraser, 1980:343-344²¹). En cuanto a posibles casos en los que aparezca atenuación sin cortesía, Fraser admite “I find it difficult to construct a case where the speaker is viewed as impolite but having mitigated the force of his utterance” (Fraser, 1980:344), por lo que descarta esta opción²².

Por su parte, Caffi distinguirá años más tarde, tres tipos de atenuación dependiendo del alcance que tenga la herramienta dentro del acto de habla en el que aparece. Así, esta autora diferencia una atenuación a nivel de la proposición – por ejemplo, el uso de diminutivos –, otra a nivel de la ilocución – como el uso de adverbios modales para marcar la distancia entre una relación de poder – y por último, a nivel del origen déictico de la enunciación – dentro de un “aquí y ahora”, el uso de la impersonalización (Caffi, 1999:888). En este tercer campo se podrían incluir, también, lo que Caffi denomina “the suspension of literal interpretation” – como el uso de citas literales de otras personas – y “the strategic backgrounding of a topic, obtained through specific textual means” – como el uso de lateralización (Caffi, 1999:900).

Además, y como dice la autora, “obviously, more than one type of mitigating device can be employed simultaneously in each case, and conversely, one mitigating device can mitigate more than one aspect of the speech act simultaneously” (Caffi, 1999:888) por lo

²⁰ Autores como Briz o Albelda sí defienden un tipo de atenuación sin cortesía en el caso del español, como se verá más adelante.

²¹ La traducción de la cita y los ejemplos es mía.

²² En estudios posteriores y como se verá más adelante, sí se estudia esta situación en contextos de “hipercortesía” donde las herramientas corteses – entre ellas la atenuación – están mucho más presentes de lo esperado y su resultado es descortés.

que el estudio de la atenuación, al igual que como ya se apuntó con los estudios de cortesía, adquiere un carácter multidimensional.

Asimismo, Fraser asume la variabilidad en los resultados del uso de la atenuación con estas palabras:

Since there is no conventional way to assure in general that an intended perlocutionary effect will be successful, and since mitigation involves perlocutionary effects, it is not surprising that there is no way in which the speaker can assure, in general, that his attempt to soften any of the effects will be carried off. (Fraser, 1980:349)

Por tanto, los efectos de la atenuación – al igual que los de los actos perlocutivos – estarán sujetos al contexto de interacción, los interlocutores y la negociación inicial del proceso comunicativo²³.

1.1.5. El concepto de imagen positiva-negativa

Quizás el trabajo más conocido escrito sobre cortesía es el presentado por Penelope Brown y Stephen Levinson en 1987. En este estudio se aborda el tema de la cortesía como una herramienta del lenguaje que contrarresta la agresividad que puede aparecer en una interacción comunicativa. Por ello, estos autores se centran en el concepto de ‘imagen’²⁴ y en cómo la cortesía actúa frente a esa imagen, protegiéndola o interpeándola.

El concepto de imagen utilizado por Brown y Levinson se remonta a los trabajos de Goffman (1959, 1967). Este autor define ‘face’ como “the positive social value a person effectively claims for himself by the line²⁵ others assume he has taken during a particular contact” (Goffman, 1967:5). Por tanto, cada persona posee una ‘imagen’ – una imagen pública – que se adopta y se intenta mantener. Esta imagen pública es atribuida por los

²³ Poco después de los estudios de Fraser sobre atenuación, aparecen trabajos también sobre la intensificación, otra de las herramientas ligadas a la cortesía en la actualidad. Aunque trabajos como el de Allerton (1987) sobre este tema son interesantes, su repercusión fue más limitada que en el caso de la atenuación. De cualquier manera, estas dos herramientas se tratarán con profundidad en el apartado sobre cortesía del español.

²⁴ En inglés se utiliza el término ‘face’ en relación con expresiones como ‘losing face’ – perder el respeto – o ‘face up’ – reconocer, admitir. En el caso del español, aunque existen algunas expresiones con ‘cara’ como ‘dar la cara’, en la inmensa mayoría de los trabajos escritos sobre el tema se prefiere el término ‘imagen’. Este puede relacionarse con expresiones como ‘dar buena o mala imagen’ o ‘dañar la imagen’.

²⁵ En palabras de Goffman, ‘line’ se definiría como “a pattern of verbal and nonverbal acts by which he expresses his view of the situation and through this his evaluation of the participants, especially himself” (Goffman, 1967:5)

interlocutores del mensaje, por lo que cambia de oyente a oyente y puede variar durante el desarrollo de la conversación (Watts, 2003:127). Durante el proceso de interacción, Goffman explica:

The combined effect of the rule of self-respect and the rule of considerateness is that the person tends to conduct himself during an encounter so as to maintain both his own face and the face of the other participants (...) A state where everyone temporarily accepts everyone else's line is established. This kind of mutual acceptance seems to be a basic structural feature of interaction, especially the interaction of face-to-face talk. It is typically a 'working' acceptance, not a 'real' one, since it tends to be based not on agreement of candidly expressed heart-felt evaluations, but upon a willingness to give temporary lip service to judgments with which the participants do not really agree. (Goffman, 1967:11)

Por tanto, Goffman equipara la 'interacción' con una especie de 'actuación' más o menos consciente en la que los participantes tratan de mantener su propia imagen y la de su interlocutor bajo una apariencia de 'aceptación'. Esta 'actuación' social se ilustra de forma muy evidente con el ejemplo propuesto por Goffman ya a finales de los años cincuenta:

One form of decorum that has been studied in social establishments is what is called "make-work". It is understood in many establishments that not only will workers be required to produce a certain amount after a certain length of time but also that they will be ready, when called upon, to give the impression that they are working hard at the moment. (Goffman, 1959:109)

Además, Goffman distingue ya dos tipos de actuación durante la comunicación: por una parte, se encontrarían las acciones defensivas orientadas a salvar la propia imagen; y por la otra, acciones protectoras orientadas a salvar la imagen del otro. Estas dos prácticas pueden aparecer al mismo tiempo y se limitarían a ser una "condición de la interacción", no el "objetivo" final de la comunicación (Goffman, 1967:12-14). Por tanto, y como ya se ha apuntado anteriormente, la cortesía es vista como una herramienta del lenguaje próxima al 'savoir-faire' o a las 'social skills' y no como un acto de habla en sí mismo²⁶.

²⁶ Sobre este tema, Kerbrat Orecchioni habla de "valores pragmáticos ilocutivos": los *conversacionales* – que se corresponderían con los roles que puede tener un segmento dentro de la organización de la conversación: apertura, cierre, reparación... – y los *sociorrelacionales* – en relación con el mantenimiento de imágenes. Así, un ejemplo como "¿Puedo hacerle una pequeña pregunta?" es, al mismo tiempo, una

Siguiendo el concepto de *imagen* de Goffman y su doble tipología de acción, Brown y Levinson dividen la cortesía en ‘cortesía positiva’ y ‘cortesía negativa’. La primera de ellas se centra en la apreciación de la imagen del *otro* y en la expresión de similitudes entre interlocutores. Este tipo de cortesía se asocia con un lenguaje íntimo y cercano que permite empatizar con el oyente y crear o mantener vínculos con él. El uso de esta cortesía aparece incluso cuando el interlocutor es una persona desconocida por parte del hablante o en actos de habla donde no necesariamente se pone en riesgo la imagen, ya que esta estrategia se presenta como un ‘acelerador social’ (Brown y Levinson, 1987: 101 y ss.). Por su parte, la cortesía negativa se dirige a salvar la imagen negativa de los interlocutores, esto es, su libertad de acción y su atención sin impedimentos. Por tanto, se trataría de una cortesía basada en el respeto hacia el *otro*. Así, mientras la cortesía positiva tiene un alcance más variado e independiente, la cortesía negativa es más específica y se concentra en minimizar las imposiciones que pueden crearse en determinados actos de habla. Si la primera de las cortesías se centra, como ya se ha apuntado, en crear vínculos y “acercarse” al *otro*, en este segundo caso, la cortesía marcará la distancia social con el interlocutor en un afán de proteger su territorio y respetar su imagen (Brown y Levinson, 1987: 129 y ss.). Por tanto, y como sintetiza Jary:

(...) the communicator’s choice of stimulus is constrained on the one hand by the desire not to make manifest to the addressee any detrimental assumptions and on the other by the need to be seen as acting sincerely with regard to any beneficial implications that result from his behavior. (Jary, 1998b:12).

Décadas después, Kerbrat-Orecchioni apuntará hacia los principios de estas dos cortesías. Según la autora, la cortesía negativa sería de “naturaleza abstencionista o compensatoria”, ya que “elle consiste à éviter de produire un FTA²⁷, ou à en adoucir par quelque procédé la réalisation; ce qui revient à dire à son partenaire d’interaction: ‘(en dépit de certaines apparences) je ne te veux pas de mal’” y, por su parte, la cortesía positiva es de “naturaleza produccionista”, es decir, “elle consiste à accomplir quelque FFA²⁸, éventuellement renforcé; ce qui revient à dire à son partenaire: ‘je te veux du bien’” (Kerbrat-Orecchioni, 2005:198).

pregunta/petición, una introducción a otra pregunta y un atenuante de la incursión (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 149-150).

²⁷ La sigla es por el término en inglés: ‘Faces Threatening Acts’

²⁸ La sigla es por el término en inglés: ‘Face Flattering Acts’

En relación con esto, Portolés hace una reflexión interesante sobre la dependencia que existe entre las dos cortesías:

(...) las dos cortesías no son graduales la una en relación con la otra, sino que consisten en dos tipos de estrategias independientes la una de la otra. Si alguien actúa de acuerdo con la cortesía positiva, por ejemplo, visitando a otra persona que se encuentra enferma, no es menos cortés desde el punto de vista negativo, sino que puede ser descortés: invade el territorio del otro y puede llegar a molestar. Y, viceversa, si alguien no visita a un enfermo para no incomodarle – cortesía negativa –, puede ser, simultáneamente, descortés desde el punto de vista positivo. De igual manera, si se utilizan tratamientos de respeto con otra persona, se es cortés de un modo positivo y no descortés de un modo negativo, y si no se molesta a alguien con una pregunta, se es cortés de un modo negativo, pero no se es necesariamente descortés desde uno positivo. (Portolés, 2011:236-237)

Brown y Levinson clasifican, además, las estrategias lingüísticas más comunes que aparecen en los dos tipos de cortesía. Se pueden resumir en las siguientes columnas²⁹:

Estrategias de la cortesía positiva	Estrategias de la cortesía negativa
1. Mostrar atención por el otro (sus intereses, sus deseos...)	1. Ser convencionalmente indirecto
2. Exagerar (el interés, la aprobación, la simpatía)	2. Preguntar (en contraposición a asumir)
3. Intensificar el interés por el otro	3. Ser pesimista (no asumir los gustos del otro)
4. Usar marcadores de identidad de grupo	4. Minimizar la imposición
5. Buscar el acuerdo	5. Expresar deferencia
6. Evitar la discusión	6. Disculparse
7. Presuponer/crear un terreno común	7. Impersonalizar al hablante y al oyente: evitar los pronombres “yo” y “tú”
8. Hacer chistes	8. Tener en cuenta los actos de habla que pueden dañar la imagen
9. Reafirmar el conocimiento del hablante sobre el oyente (con el fin de indicar que sus deseos/gustos se están teniendo en cuenta)	9. Predilección por la nominalización
10. Ofrecer, prometer	10. Reparar un daño de imagen recurriendo al concepto de ‘deuda’

²⁹ La tabla está basada en la información de los esquemas de la página 102 (cortesía positiva) y 131 (cortesía negativa) y las explicaciones que aparecen tras cada esquema. (Brown y Levinson, 1987) (T.M.).

11. Ser optimista
12. Incluir a las dos partes, yo y otro, en la actividad
13. Dar (o pedir) razones
14. Asumir reciprocidad
15. Dar bienes al otro (simpatía, comprensión, cooperación).

Asimismo, estos autores proponen una fórmula para tratar de explicar el funcionamiento de la cortesía. En este procedimiento se tendrán en cuenta tres variables: la distancia social entre interlocutores, el poder relativo del oyente en relación al hablante y el grado de imposición del acto de habla específico. Por tanto, el riesgo de una acción que amenaza la imagen pública (FTA) será el resultado de la suma de estos tres factores. Con esta fórmula se intenta dar cabida a todos los actos que pueden dañar la imagen de los interlocutores y a las diferencias culturales que puedan existir; así, si en una cultura la distancia social entre hablantes es muy fuerte, esto repercutirá en la fórmula de acto amenazante y, en consecuencia, en las estrategias de cortesía que se llevarán a cabo para tratar de contrarrestar esta amenaza.

Igualmente, Scollon y Scollon (1995: 51-57) proponen una fórmula similar a la de Brown y Levinson donde tienen en cuenta los factores de *poder* (P), *distancia* (D) y *peso de la imposición* (W). Con relación a estos tres elementos, los autores distinguen entre una cortesía de *deferencia* (-P, +D), una cortesía de *solidaridad* (-P, -D) y una cortesía de *jerarquía* (+P, +/-D) y aclaran:

Two of them are symmetrical: the deference system and the solidarity system. One of them is asymmetrical: the hierarchical system. In the first, all participants use on balance a greater proportion of independence face strategies. In the second, all participants use on balance a greater proportion of involvement face strategies. In the hierarchical face system, however, because it is asymmetrical, the participants use *different* face strategies; involvement strategies are used “downward” and independence strategies are used “upward”. (Scollon y Scollon, 1995: 57)

Kerbrat-Orecchioni (1986, 2005), por su parte, plantea cuatro clases de actos amenazantes (FTA) que pueden darse dependiendo del tipo de imagen que pueda resultar dañada y si la amenaza va dirigida hacia el hablante o el oyente. Así, la autora habla de “actos amenazantes para la imagen negativa del oyente” – *órdenes, peticiones, sugerencias,*

consejos, amenazas – “actos amenazantes para la imagen positiva del oyente” – *críticas, insultos, contradecir, comportamientos vejatorios* – “actos amenazantes para la imagen negativa del propio hablante” – *promesas y proposiciones* – y, por último, “actos amenazantes de la imagen positiva del hablante” – *confesiones, excusas, autocrítica, comportamientos auto degradantes* (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 229).

Brown y Levinson, igualmente, enumeran cinco formas de aparición de las estrategias de cortesía destinadas a compensar la amenaza de un FTA. Estas serían (Brown y Levinson, 1987:60)³⁰:

- I. Abierta y directa (*on record, without redress*)
- II. Abierta e indirecta, con cortesía positiva (*on record, with redress, with positive politeness*)
- III. Abierta e indirecta, con cortesía negativa (*on record, with redress, with negative politeness*)
- IV. Encubierta (*off record*)
- V. Evitar el FTA

Estas cinco formas se podrían llevar a la práctica con ejemplos como el propuesto por Escandell (1993:177)³¹ dentro del FTA de pedir dinero:

- I. Préstame 20 euros
- II. ¿Me prestas 20 euros?
- III. ¿No te importaría prestarme 20 euros, por favor?
- IV. El cajero no funciona y estoy sin dinero

Siguiendo la teoría de Brown y Levinson, Culpeper propone casi una década después el estudio de la descortesía. Aunque los trabajos sobre este fenómeno han sido mucho menos numerosos que los de cortesía³², Culpeper plantea un estudio paralelo al modelo de Brown y Levinson: “Each of these politeness superstrategies [las de Brown y Levinson] has its opposite impoliteness superstrategy. They are opposite in terms of orientation to face.

³⁰ Traducción propuesta por Escandell (1993:177)

³¹ Se ha “actualizado” el ejemplo de Escandell; ella habla de “mil pesetas”

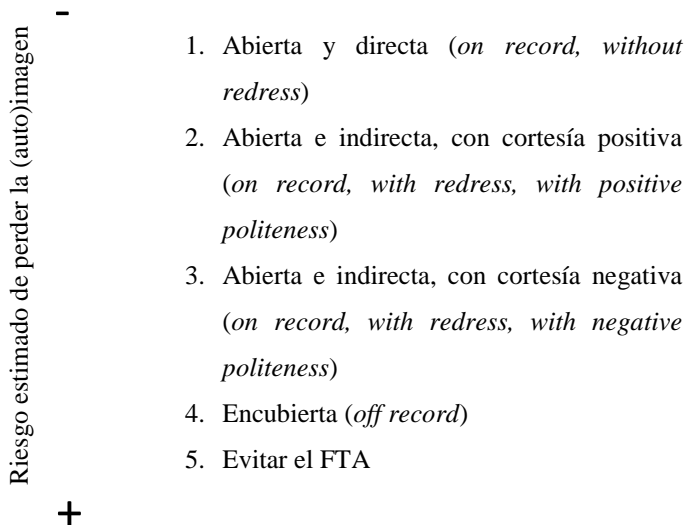
³² “There has been surprisingly little analysis of impoliteness itself, in research on politeness in general” (Mills 2003: 121)

Instead of enhancing or supporting face, impoliteness superstrategies are a means of attacking face” (Culpeper, 1996: 356). Asimismo, Culpeper también aplica la fórmula para prever el efecto de un FTA – FTA= distancia social + relación de poder + grado de imposición – al caso de la descortesía, aunque el autor señala que “but how impoliteness superstrategies relate to the degree of face attack of an act and how they promote to the overall impoliteness of an utterance is an area for future research to investigate” (Culpeper, 1996: 357).

Del mismo modo, Chen también propone un modelo paralelo al de Brown y Levinson pero, en este caso, para el estudio de la “autocortesía” (self-politeness). Chen afirma que “both Leech and B&L maintain that the purpose of politeness is to save face. However, they have concentrated on speakers’ efforts to save the face of other, without systematic attention to speakers’ efforts to save the face of self” (Chen, 2001: 90); por tanto, este fenómeno abarcaría los casos en los que durante la interacción existe la necesidad de proteger y realzar la propia imagen, teniendo en cuenta que el término “auto” – *self* en inglés – no solo hace referencia al hablante en sí mismo, sino también a todo lo que está relacionado con él: su familia, sus amigos, sus clientes o su profesión (Chen, 2001: 88).

Para su trabajo, Chen recupera, al igual que Culpeper, las cuatro grandes estrategias de las que hablan Brown y Levinson, y sus conclusiones sobre la elección de estas estrategias para salvar la “self-face” serían las mismas que las propuestas para salvar la imagen del *otro*. Es decir³³:

Circunstancias para determinar la elección de una de las superestrategias:



³³ El gráfico ha sido creado siguiendo la información de Brown y Levinson (1987:60), Escandell (1993: 177) y Chen (2001:98).

Además, Chen señala algunas estrategias indirectas que permitirían al hablante atenuar el efecto de un SFTA (self-FTA). Estas incluirían prácticas como *justificar*, *contradecir*, *eludir*, *impersonalizar*, *usar el humor*, *mostrarse seguro*, *ser modesto*, *dudar* o *fijar condiciones* (Chen, 2001:99) (T.M.). Esta relación de la atenuación con la autocortesía ya la señala Fraser cuando explica: “the motivation to mitigate appears to fall into two, not always unrelated, categories: *self-serving* and *altruistic*” (Fraser, 1980:344). Poco más adelante, Fraser define esta atenuación “self-serving” como “the speaker is indicating a desire to be ‘excused’ for performing the act at all, thereby defusing some of the unwelcome hearer response” (Fraser, 1980:345); por lo que se podría ver la relación entre estas dos teorías.

En definitiva, Chen propone la visión de la cortesía como una dicotomía – cortesía hacia *otros* y cortesía hacia *uno mismo* – y, al igual que el modelo de Brown y Levinson, esta teoría se presenta como universal (Chen, 2001:104).

Como ya se apuntaba al inicio de este apartado, la teoría de Brown y Levinson y, con ella, el concepto de imagen y de cortesía positiva y negativa, supuso uno de los avances más significativos en el estudio de la cortesía verbal. Su influencia en trabajos posteriores es, incluso en la actualidad, muy notable y su aceptación, al menos en parte de estos conceptos, es sobradamente conocida. Sin embargo, desde la publicación de la obra, existen corrientes críticas con algunas partes de la teoría. Así, por ejemplo, Meier (1995:383) critica que el estudio toma al oyente como “figura central” y que el hablante es “prácticamente ignorado”. Además, Meier también argumenta que “it is not always clear whether an ‘act’ qualifies as an FTA or as a politeness strategy and, if the latter is the case, whether it is a negative or positive strategy” (Meier, 1995:385); por ello, este autor propone hablar de un “Repair Work” en el que el eje sea el hablante y el concepto sea definido en términos de “lo apropiado” – *appropriateness* – o “pertinencia”. Con esto, se crearía “a basis for explanation that looks to the reasons underlying particular linguistic behavior” (Meier, 1995:390).

Por otra parte, numerosos autores (entre ellos, Albelda, 2005; Bravo, 2004 y Kerbrat-Orecchioni, 2004) definen la teoría de Brown y Levinson como “demasiado pesimista” en la que la comunicación es vista como una continua amenaza hacia las imágenes de los interlocutores. Por ello, estos autores reivindican una mayor atención a la cortesía

positiva, o *cortesía valorizadora*³⁴, y el peso que esta tiene en la conversación. De ahí que Kerbrat-Orecchioni (1986, 2005) cree el término “Face Flattering Acts” – como complementario al “Face Threatening Acts” – y donde se agrupan todos los actos de habla cuya finalidad es el mantenimiento de la imagen positiva del oyente. Además, la autora pone de relevancia el equilibrio que regula la aparición de estos tipos de acto y explica que en el desarrollo de una interacción se suelen repetir estos esquemas: FFA del hablante → FFA del oyente y, por el contrario, FTA del hablante → FTA del oyente; es decir, ante un acto halagador o amenazante por parte del emisor, se espera un acto similar por parte del receptor. Este equilibrio opera, según la autora, en la gran mayoría de los intercambios comunicativos, puesto que esquemas como FFA del hablante → FTA del oyente o FTA del hablante → FFA del oyente serían considerados como “ingratos” o “masoquistas” respectivamente (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 205).

Asimismo, otras críticas se han enfocado en el carácter puramente lingüístico de esta teoría que deja de lado aspectos de naturaleza no verbal (Bargiela-Chiappini, 2003: 1464) o en el carácter “individualista” del término imagen que no resulta apropiado en culturas donde el “individuo es definido a través de su pertenencia al grupo social” (Watts, 2003:102)³⁵. Este análisis de la cortesía centrado en el individuo también ha sido criticado en trabajos recientes como el de Arundale (2013) o el de Haugh (2013), quienes, además, plantean separar los conceptos de *cortesía* e *imagen* que aparecen como “casi sinónimos” en la teoría de Brown y Levinson (Arundale, 2013: 283)³⁶. Para Arundale, el estudio de Brown y Levinson

(...) provide person-centered, social-psychological explanations because they account for human activity in terms of the psychological attributes of an individual

³⁴ Este término aparece frecuentemente en alternancia con “cortesía mitigadora”, que sería la correspondiente al modelo de Brown y Levinson.

³⁵ “we believe that this concept of the “self” is not entirely appropriate as the basis for Asian communication. There is reason to believe that the “self” projected by Asians is a more collectivistic “self”, one which is more connected to membership in basic groups such as the family or one’s working group and which is taken to be more strongly under the influence of assumed cultural assumptions about face” (Scollon y Scollon, 1995: 46). Años más tarde, Spencer-Oatey argumenta que “People from some cultures (e.g. many Western societies) may be particularly concerned about personal rights while people in other societies (e.g. many East Asian societies) may be particularly concerned about social identity face” (Spencer-Oatey, 2002:543).

³⁶ “It is thus suggested in this paper that face and im/politeness be studied, at least in the first instance, as distinct objects of study in their own right, and theorised as such”(Haugh, 2013: 48)

human being. That is, despite the presence of the adjective “social” in the phrases “social image”, “social wants,” and “social (or relational) identity”, these explanations are person-centered because the singular, individual agent is the primary unit of analysis. (Arundale, 2013:291)

Por lo que este autor reivindica un estudio de la cortesía que permita contemplar la compleja relación que existe entre los aspectos sociales de la existencia humana y los aspectos individuales (Arundale, 2013:294).

Igualmente, ha sido objeto de discusión la “concepción icónica absoluta de la relación entre los conceptos ‘indirecto’ y ‘cortés’” (Escandell, 1995:54). Esta relación de conceptos, que ya aparecía en Searle (1979) en apuntes como “Politeness is the most prominent motivation for indirectness in requests, and certain forms naturally tend to become the conventionally polite ways of making indirect request” (Searle, 1979:49), es una de las más criticadas de esta teoría y, en muchos casos, aparece en relación con el tema más polémico, sin duda, del trabajo de Brown y Levinson: la universalidad de la cortesía.

1.1.6. Cortesía universal vs cortesía cultural

Desde los primeros estudios en pragmática moderna, gran cantidad de autores han puesto en relación esta disciplina con aspectos culturales propios de cada lengua. Esta relación hace referencia a los saberes culturales y sociales que tiene un individuo, es decir, a su conocimiento del mundo y cómo este influye en su lenguaje, ya sea de forma activa – en lo que dice y cómo lo dice – o pasiva – en su interpretación y reacciones ante el discurso de otro. Este vínculo lengua-cultura aparece, además, en diferentes niveles lingüísticos; así, según Halliday (1976: 3), “un comportamiento cultural determinado” interviene en las elecciones gramaticales que, como hablante, se toman a la hora de elaborar el discurso. Igualmente, el conocimiento cultural también permite la interpretación de diferentes enunciados irónicos, como apunta Searle (1979: 113), y de conceptos como la “subjetividad”, donde su uso depende de “la especificación de las competencias culturales e ideológicas de su utilizador” (Kerbrat-Orecchioni, 1980:150).

Esta variabilidad pragmática que deriva de las diferentes culturas y sociedades resulta muy notable en el caso de los estudios de cortesía verbal. Las variedades culturales corteses aparecen de forma evidente cuando se comparan dos lenguas; de hecho, los hablantes suelen ser conscientes de estas diferencias en ejemplos popularmente conocidos

como eructar visto como algo positivo o negativo, o los diferentes tipos de saludos con ningún, uno, dos, tres o incluso cuatro besos. Estas variaciones, que generalmente van unidas a la cortesía ritual o normas sociales, son mencionadas por la gran mayoría de los autores en este campo. La polémica surge, sin embargo, cuando se trata de crear una teoría general lingüística sobre la cortesía: ¿se puede hablar de un principio de cortesía *común* a todas las lenguas?

Desde la publicación del trabajo sobre cortesía universal de Brown y Levinson, las críticas sobre algunos de los conceptos que estos autores proponen han sido recurrentes. Como ya se avanzaba en el apartado anterior, la mayor parte de las críticas se centraron en la correlación que se hace entre los enunciados indirectos y la cortesía verbal. Esta equiparación, que defiende que los hablantes de una lengua interpretan los enunciados indirectos como fórmulas con mayor cortesía que las directas, es rebatida por algunos estudios empíricos posteriores.

Uno de los grupos de investigación más prolíficos en estudios experimentales de cortesía es el CCSARP (*Cross-cultural speech act realization project*), con Blum-Kulka a la cabeza. El objetivo de este proyecto es el de definir algunas de las características propias de la cortesía verbal en diferentes lenguas³⁷. Para ello, el grupo de investigación propone estudios comparativos basados en un conjunto de corpus orales, con los que llegan a conclusiones muy relevantes. Así, por ejemplo, en un estudio de 1987 Blum-Kulka señala que, a la hora de hacer una petición, los hablantes de inglés consideran las estructuras basadas en insinuar o dar a entender *más* corteses que los hablantes de hebreo (Blum-Kulka, 1987:139), y que en ambas lenguas los hablantes distinguen entre los conceptos de “enunciados directos” y “cortesía” (Blum-Kulka, 1987:136). Igualmente, en 1989, Blum-Kulka habla de las diferentes formas de interpretar un enunciado indirecto, poniendo ejemplos como el caso de una pareja en la que el hombre, israelí, interpreta las peticiones indirectas de su pareja como poco adecuadas en un contexto familiar y de confianza; mientras que la mujer, francesa, toma la pregunta indirecta como más cortés puesto que da al interlocutor, su marido, la opción de negarse. De forma similar concluye otro de sus estudios:

³⁷ En algunos de los estudios, como en Blum-Kulka (1993), también se tienen en cuenta casos de bilingüismo. En esta investigación de 1993 – en la que se analizaron conversaciones familiares durante la cena – se centraron en las diferencias entre el inglés y el hebreo.

The findings point to interesting cross-cultural differences in directness levels: from among the five languages examined, Argentinian Spanish speakers were found to be the most direct, followed by speakers of Hebrew. The least direct were the Australian English speakers. Speakers of French Canadian and German were concentrated at the mid-point in our continuum of directness. (Blum-Kulka y House, 1989: 149)

Asimismo, los estudios aportan dos datos muy significativos: por una parte, señalan que las diferencias culturales de cortesía entre determinadas lenguas residen en la proporción de uso, es decir, las estructuras utilizadas son similares pero su uso no es equivalente, sino que cada lengua muestra preferencia por determinadas estructuras (Blum-Kulka y House, 1989: 133). Por otra parte, también se pone de relevancia que “cultural perceptions of face-constituents should be seriously considered in discussions of the universality of politeness systems” (Blum-Kulka, 1990:262), es decir, las diferencias de cortesía muchas veces pueden aparecer por diferencias ya en la percepción de la imagen como tal y no tanto del acto de habla. Por ejemplo, en una situación como una consulta médica o un interrogatorio policial, no solo se tendrá en cuenta el desarrollo de los actos de habla respectivos sino también la imagen cultural que la figura del médico o el policía tienen en esa sociedad³⁸. Por tanto, esta autora concluye que “the universality of conventional indirectness should be regarded as a matter of shared pragmatic properties, rather than as a matter of cross-linguistic equivalence in form and usage” (Blum-Kulka, 1989: 37).

Por otra parte, Blum-Kulka también relaciona en determinados contextos el uso de enunciados directos con la cortesía verbal. Este sería el caso del “discurso familiar” donde, según la autora, los enunciados directos serían considerados “neutrales” con respecto a la cortesía y la atenuación pasaría a desempeñar un papel más importante (Blum-Kulka, 1990:269). Sobre este tema, Culpeper también señala que “the less the imposition of the act, the less powerful and distant the other participant is, the less polite one will need to be” (Culpeper, 1996:355), es decir, en contextos familiares, con una estrecha relación entre participantes, la cortesía verbal convencional deja de ser necesaria, pero no por ello desaparece o se convierte en descortesía, sino que se expresa e interpreta de otro modo. En relación con esto, Orozco añade:

³⁸ Esta idea también aparece en Kasper cuando señala que “yet even where the same degree and kind of politeness investment is afforded in the performance of linguistic action, its social meaning might still be distinctly different across cultures” (Kasper, 1990: 200)

(...) el modelo de Brown y Levinson (1987) es acertado al considerar que para cada acto de habla los hablantes valoran el grado de imposición que tiene en una comunidad y que la relación de poder entre los interlocutores será decisiva en la selección de las estrategias de cortesía. Sin embargo, (...) un incremento en el grado de imposición y en las diferencias de poder no implica necesariamente estrategias de cortesía negativa, ni es acertado asumir que la selección de la estrategia de cortesía que es no realizar el acto de habla está motivada por la necesidad de evitar el daño a la imagen negativa del interlocutor. (Orozco, 2012: 175)

Otro de los estudios empíricos más destacados críticos con la teoría universalista es el publicado por Wierzbicka en 1991. Esta autora señala que la cortesía anglosajona es generalmente negativa, es decir, está centrada en el respeto al territorio y la opinión del otro, mientras que la polaca se encuentra en un punto más cercano a la cortesía positiva, que trata de acercarse y crear vínculos con el interlocutor³⁹. Así, Wierzbicka pone el ejemplo de la frase en inglés “Are you sure?” dicha después del rechazo a un ofrecimiento (en este caso, se ofrece comida), con la que se marca el respeto hacia la opinión o apetencias del otro. En cambio, en culturas como la polaca, la hospitalidad jugaría un papel más importante que la noción de territorio por lo que es habitual insistir en el ofrecimiento y “no aceptar un ‘no’ por respuesta” (Wierzbicka, 1991:28). Asimismo, la autora subraya el hecho de que en polaco no existen preguntas indirectas para hacer ofrecimientos por lo que traducciones literales de preguntas como “*How about a beer?*” o “*Why don't you come and have lunch with us?*” serían interpretadas como preguntas “genuinas” y no como ofertas. Por ello, la autora concluye que “it is essential to recognize that what is involved is not any differences in ‘powers of rationality and inference’, but differences in ‘cultural logic’, encoded in language” (Wierzbicka, 1991:62).

De igual forma, en su estudio comparativo entre la cultura británica y la zimbabuense, Grainger y Mills (2016) llegan a conclusiones similares y alertan sobre el peligro que supone la generalización a la hora de crear o perpetuar estereotipos culturales:

Indirectness that is for one group a manifestation of respect and consideration may, for another group, be interpreted as vagueness or dishonesty. On the other hand,

³⁹ Bajo una perspectiva similar, Bargiela-Chiappini señala que “in the so-called Western societies, strategic politeness reflects the paramount concern for individual rights, i.e. what is owed to the individual, whereas in many non-Western societies, normative or indexical politeness signals a concern for duty, what is owed to the group” (Bargiela-Chiappini, 2003: 1466)

directness that is supposed by a speaker to conventionally signal closeness may index lack of respect to an addressee from another cultural group. Such misunderstandings can be managed and negotiated away in some circumstances, but there is also a danger that they can contribute to unfavourable stereotypes about cultural groups (Grainger y Mills, 2016: 158)

A este respecto, Portolés hace una reflexión muy interesante sobre el término de *imagen negativa* de Brown y Levinson y el concepto de *libertad*, que permite dar un origen a la polémica surgida por esta teoría:

Así, la imagen y la cortesía negativas de Brown y Levinson, además de la influencia directa de Goffman con su interpretación de Durkheim, comparten de un modo implícito la tradición liberal anglosajona que se afianza en el siglo XIX y que tiene como uno de sus defensores más preclaros en el siglo XX a Isaiah Berlin. (...) Ello no carece de importancia, pues esta identificación de imagen con libertad⁴⁰ – es decir, el paso de una construcción social de los participantes en la interacción (face) a un bien del individuo de una cultura determinada (freedom) – está en el origen de buena parte de las críticas que han recibido los conceptos de imagen y cortesía negativa, especialmente por investigadores de culturas distintas a la anglosajona. (Portolés, 2011: 240-241)

Por otra parte, Kasper menciona el hecho de que la percepción del comportamiento descortés o maleducado varía entre culturas y que dependerá en muchos casos del tipo y grado de afecto que esté permitido “públicamente” (Kasper, 1990:210). De igual forma, Haverkate (1994) concluye que la comunicación fática “está repartida de un modo arbitrario entre las culturas del mundo” y que esas diferencias pueden provocar “malentendidos interétnicos”: “por lo que a este problema se refiere, se ha constatado, por ejemplo, que en los colegios norteamericanos a menudo los profesores interpretan el comportamiento marcadamente silencioso de sus alumnos indígenas como actitud de descortesía” (Haverkate, 1994: 62).

⁴⁰ Sobre el concepto de “libertad”, Portolés añade: “La libertad, lejos de ser un concepto fácilmente aprehensible, constituye uno de los que manifiestan mayores diferencias culturales e históricas. Entre sus distintas concepciones, aquella que se utiliza en el desarrollo del concepto de imagen negativa se corresponde con la propia del pensamiento liberal anglosajón” (Portolés, 2011: 225). El lingüista, además, precisa: “El concepto positivo de libertad es el propio de la Revolución Francesa. Los revolucionarios sustituyen una monarquía absoluta hereditaria por una república en la que los ciudadanos son libres de elegir a sus gobernantes. Ahora bien, estos gobernantes elegidos gracias a un ejercicio de la libertad positiva pueden recortar las libertades individuales, es decir, las libertades negativas”. (Portolés, 2011:232)

Asimismo, Escandell afirma que “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” (Escandell, 1995: 44). Por tanto, el componente cultural de la cortesía se presenta ya no solo como característico del fenómeno y que provocará variaciones de una cultura a otra⁴¹, sino que su puesta en práctica resulta crucial para el éxito comunicativo y para evitar malentendidos interaccionales⁴².

Igualmente, y aun teniendo en cuenta estos estudios empíricos, otros trabajos defienden la teoría universalista. Autores como Chen argumentan que estas variaciones culturales ya estarían recogidas en la fórmula que Brown y Levinson proponen para prever el peso de un FTA y que, por tanto, la aplicación de la teoría sería igualmente válida:

Besides, the fact that a particular speech act is viewed as having different degrees of politeness in different cultures is taken care of by B&L’s formula of calculating a strategy, discussed above, which includes ‘R’, the force of imposition of a FTA perceived in a given culture. In other words, B&L would say that since the Polish and Chinese view acts like giving advice and making offers as less imposing than English speakers, they would assign a lesser value to W, resulting in a lower-numbered strategy, such as Bald on record, than their English speaking counterparts. (Chen, 2001: 93)

Del mismo modo, Janney y Arndt señalan la importancia de una teoría que reúna la cortesía común cuando alegan que “an investigation of politeness that focuses on actual conversation, and concentrates at the same time exclusively on verbal politeness phenomena in isolation, ultimately runs the risk of not being able to provide adequate

⁴¹ En otros tipos de actos de habla, estas diferencias culturales parecen no ser tan evidentes; así, el estudio de Olshtain sobre disculpas concluye diciendo “we have good reason to expect that, given the same social factors, the same contextual features, and the same level of offence, different languages will realize apologies in very similar ways” (Olshtain, 1989: 171), aunque la autora recomienda seguir investigando el tema. De igual modo, el estudio de Fraser y Nolen (1981) sobre las diferencias en las estructuras de peticiones entre el inglés y español concluyó: “Not only did we find the students consistent in assigning deference, but the ranking across the two languages were very similar, thus supporting the view that certain semantic phenomena (e.g., negation, subjective) function similarly across languages” (Fraser y Nolen, 1981:107). Estos autores, sin embargo, no hablan de la frecuencia de uso.

⁴² Se puede ver aquí un cambio de perspectiva en cuanto a los malentendidos. Como apuntaban House et al.(2003:5) “From such perspectives as speech act theory, Gricean pragmatics and relevance theory, it is common to conceptualize misunderstandings as intraindividual events even when they happen in interaction”; en este caso, ya se estaría hablando de un “malentendido de interacción”

explanations of a variety of important, functionally interrelated, cross-modal aspects of polite interaction” (Janney y Arndt, 1991: 2).

Dejando de lado las polémicas motivadas por la teoría de Brown y Levinson, sí se puede apreciar un cierto consenso a la hora de hablar de la universalidad de la cortesía. En general, la inmensa mayoría de autores toman como universal el concepto de ‘imagen’ y la relación de este con los ‘comportamientos sociales’ y la ‘interacción’. Ya a finales de los años 60, Goffman hablaba de una “naturaleza universal humana”:

One must look rather to the fact that societies everywhere, if they are to be societies, must mobilize their members as self-regulating participants in social encounters. One way of mobilizing the individual for this purpose is through ritual; he is taught to be perceptive, to have feelings attached to self and a self expressed through face, to have pride, honor, and dignity, to have considerateness, to have tact and a certain amount of poise. There are some of the elements of behavior which must be built into the person if practical use is to be made of him as an interactant, and it is these elements that are referred to in part when one speaks of universal human nature (Goffman, 1967:44-45)

En este sentido, se hablaría de una cortesía estratégica común a todas las lenguas cuyo objetivo sería el de mantener una ‘buena interacción’ desde un punto de vista social y cultural. Una cortesía que permita a los hablantes vivir en sociedad manteniendo y conservando tanto la imagen pública del hablante, como la del oyente o personas aludidas durante la comunicación.

Por otro lado, y de forma complementaria a esta ‘naturaleza universal’ de la cortesía, se encuentra “un amplio ámbito de variación en lo que se refiere a su orientación concreta o a los elementos particulares que configuran la imagen deseable en cada sociedad” (Escandell, 1995: 62). Este otro componente también aparece recogido en la teoría de Goffman como “each person, subculture, and society seems to have its own characteristic repertoire of face-saving practices. It is to his repertoire that people partly refer when they ask what a person or culture is ‘really’ like” (Goffman, 1967:13). Por lo tanto, se distinguirían dos tipos de cortesía: una *universal* que se relaciona con la ‘naturaleza social’ del hombre; y otra *cultural* que se vincula al concepto de ‘identidad’ de la persona. Mills propone una metáfora muy ilustrativa para marcar la diferencia de estos dos tipos de cortesía: “Politeness can, therefore, be seen as a set of resources which is similar to

money in that it is a way of structuring relations with others, but very often interactants are dealing in different currencies and different standards of exchange” (Mills, 2003: 246).

Esta noción de cortesía cultural choca, además, con las diferentes definiciones y atribuciones que se le pueden hacer a la palabra ‘cultura’. Así, Mills critica:

However, we may question this simplistic notion of cultural difference as if all members of a culture necessarily recognize the same language norms in relation to politeness, simply because they speak the same language. There is a tendency in the literature on politeness to homogenize cultures, assuming that all members share the same values and views with regard to politeness. (Mills, 2003: 145)⁴³

Por tanto, se debe interpretar este elemento cultural como un conocimiento compartido por un grupo social, sea este la totalidad de los hablantes de una lengua – algo difícilmente asumible o constatable – o solo una parte de ella. Sobre estos ‘conocimientos compartidos’, Van Dijk habla del concepto social de ‘ideología’:

Ideologies are by definition social, shared by the members of a group (...) such ideologies are general, abstract and fundamental, and organize other forms or social representations, such as attitudes. They may involve abstract group categories, such as identity and group relations, but also collective aims, norms and values (Van Dijk, 2004: 15-16)

Además, el lingüista añade “ideologies seem pretty close to what we have called socially shared group knowledge above, such as the specific knowledge shared by students, linguists, feminists, stamp collectors or the citizens of Barcelona” (Van Dijk, 2004: 16), por lo que el concepto de ‘ideología’ o ‘conocimientos compartidos’ se abre para abarcar muy diferentes tipos de grupos sociales. Por ello, cuando aparece el componente cultural en la cortesía será preciso determinar cuál es el alcance de este componente y si puede generalizarse o no⁴⁴.

⁴³ Ya en 1991, Wierzbicka (1991: 26) apuntaba: “The cultural norms reflected in speech acts differ not only from one language to another, but also from one regional and social variety to another”.

⁴⁴ Sobre este tema, se tendrán que tener en cuenta también factores propios de la investigación pragmática: “It is important to recognize that academic training in cultural and/ or linguistic analysis does not, in itself, put individuals in a position to be objective about their own speech behavior, or about the patterns which obtain in their own speech communities” (Wolfson et al., 1989: 182).

A partir de esta visión dicotómica de la cortesía verbal, los estudios en este campo se centran, en muchos casos, en tratar de relacionar el componente universal y cultural de diferentes lenguas. Según propone Kasper:

The interplay between context-external and context-internal variables is highly complex. At this point, no generalization is in sight that would account for their interaction in a systematic way. The only way to achieve this goal some time in the future is by a large body of carefully conducted empirical studies, teasing out the contribution of different variables to politeness investment across a wide variety of contexts and cultures. (Kasper, 1990: 204)

Los estudios sobre cortesía, sobre todo a partir de los años 90, surgen vinculados a una o varias lenguas en particular. Por ello, se dedicará el siguiente apartado a los estudios reunidos en torno al español.

1.2. Estudios de cortesía verbal del español

Las investigaciones centradas en la cortesía⁴⁵ verbal en español comienzan a aparecer, de manera significativa, en los años 90. En esa primera etapa, cabe destacar los trabajos de Escandell (1993), quien dedica un capítulo entero a la cortesía verbal en su *Introducción a la pragmática*, y la obra de Haverkate (1994) que supuso un paso definitivo hacia el estudio exclusivo del español. Desde ese momento y hasta la actualidad, el estudio de la cortesía verbal en español ha gozado de mucho éxito y las publicaciones e investigaciones hechas al respecto han sido muy numerosas. Entre los autores más prolíficos en este campo se puede destacar al grupo Valesco⁴⁶ (Briz, Albelda, Hidalgo...), que profundizan en el fenómeno de la cortesía en la conversación coloquial española y en las herramientas lingüísticas asociadas a él y el grupo EDICE⁴⁷ (Bravo, Hernández Flores...), quien constituye una de las referencias más relevantes en cuanto a estudios de cortesía en el mundo hispanohablante.

Una de las características más notables de la tradición hispánica es el esfuerzo en separar la *cortesía* de la *cortesía verbal*:

Existe la frecuente tentación de confundir la institución social de la *cortesía* con su epifenómeno, la expresión lingüística. Tras la *fórmula cortés* existe, como han sabido apuntar numerosos investigadores, toda una compleja estructura relacional que compromete personas, posiciones, situaciones, fórmulas y hechos (Gutiérrez Ordóñez, 2002:71-72).

Del mismo modo, Bravo puntualiza que “la cortesía pertenece a la comunicación y cuando se manifiesta mediante el sistema del lenguaje, pertenece a la lingüística” (Bravo, 2005:29). Para esta autora, la cortesía es “una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes” (Bravo, 2005:33-34). Por tanto, no hay

⁴⁵ Para la traducción al español del término “politeness” se optó por la palabra “cortesía”, si bien algunos autores (Charaudeau, 2012; Hickey, 2005) hablan de ciertas limitaciones en el significado y valor de esta palabra:

The Spanish language has no single term corresponding to 'politeness'. The range of behaviour encompassed by the English term can be analysed into various concepts including *cortesía*, courtesy, *educación*, good behaviour, *buenos modales*, good manners, *formalidad*, correct behaviour, *simpatía*, friendliness, and qualities like *fino*, refined. (Hickey, 2005: 317)

⁴⁶ Valencia Español Coloquial es un grupo de investigación de la Universidad de Valencia, España.

⁴⁷ Estudios del discurso de cortesía en español.

expresiones corteses *per se* sino que es el contexto y la interpretación de la expresión las que dan ese valor. Igualmente, Albelda y Barros señalan:

La cortesía en el terreno comunicativo se centra principalmente en el oyente y busca favorecer las relaciones sociales. Para ello se vale de una serie de instrumentos conocidos por los hablantes en cada cultura y situación, de forma que producen mensajes socialmente adecuados y retóricamente eficaces. La cortesía es, pues, un principio básico de la dinámica comunicativa (Albelda y Barros, 2013:18).

1.2.1. Tipos de cortesía

De manera unánime, los estudios distinguen dos tipos de cortesía: una ritual o convencional y otra estratégica y de carácter más libre⁴⁸. La primera aparece como “una forma fija en el habla, reconocida y aplicada en los mismos contextos por los usuarios. Coincide con codificada. Se la relaciona frecuentemente con fórmulas de cortesía” (Bravo, 2005: 47), mientras que la segunda se caracterizaría por ser “un tipo de cortesía que tiene en muchos casos un bajo nivel de convencionalización y de codificación en la lengua, aunque posee un anclaje que hace que sea reconocida por los usuarios en su contexto. Este tipo de anclaje constituye un uso cuya interpretación es habitual en contextos similares” (Bravo, 2005: 47).

La cortesía, por tanto, se define como un “fenómeno de acercamiento o aproximación al otro” en el que:

- a) O bien me acerco al otro con fin cortés, porque hay una norma de conducta social o una lógica cultural (...) que así me lo dicta o aconseja. (...) Uno es así simplemente cortés.
- b) O bien me acerco al otro cortésmente como estrategia para lograr un fin distinto del ser cortés, es decir, uno es estratégicamente cortés. (Briz, 2007:6)

Sobre estos dos tipos de cortesía, Albelda y Barros señalan que “la cortesía estratégica (...) no ha de verse como opuesta a la normativa. De hecho, se puede hacer uso de la

⁴⁸ La terminología de estos dos tipos de cortesía puede variar, aunque el principio que subyace a la diferenciación es muy similar. Así, Charaudeau (2012) habla de una *cortesía* – *politesse* donde están incluidos los casos de cortesía rutinaria y protocolaria codificadas y una *cortesía refinada* – *courtoisie* que agrupa la cortesía refinada en situaciones de inicio y de cierre, en situaciones de interrupciones y réplica, evita lo “que no conviene” y marca una distancia respetuosa (Charaudeau, 2012:25-27). Del mismo modo, Laspalas (2003) habla de una *civilité* – “especie de gramática del trato social, que dicta reglas precisas de actuación” – y *politesse* – “un saber retórico con un alto componente creativo”. (Laspalas, 2003:22)

cortesía normativa de forma estratégica. La diferencia estriba en que esta última se define a partir de la finalidad con que se emplea” (Albelda y Barros, 2013:19).

En cuanto al modelo de cortesía, los hispanistas han seguido de forma mayoritaria el trabajo de Brown y Levinson y sus conceptos de cortesía positiva y cortesía negativa (Márquez-Reiter y Placencia, 2005:177). Sin embargo, diferentes autores han propuesto actualizaciones y reajustes dentro de esta teoría. Así, Haverkate señala que “por lo que a la terminología se refiere, convendría sustituir cortesía positiva por cortesía de solidaridad y cortesía negativa por cortesía de distanciamiento, por ser estos términos más claros y más representativos de los conceptos que pretenden denotar” (Haverkate, 1997:46). Asimismo, Albelda apunta que “tal vez resulte más adecuado restringir los adjetivos *positivo* y *negativo* a la noción de imagen, mientras que para la cortesía se pueden emplear las expresiones de *cortesía mitigadora* y *cortesía valorizante*” (Albelda, 2003:299-300).

La adaptación de la teoría de Brown y Levinson que ha tenido más éxito en los trabajos hispánicos es, sin embargo, la propuesta por Diana Bravo. La autora plantea dos conceptos más amplios para tratar de explicar la motivación del uso de este fenómeno comunicativo: la autonomía y la afiliación. En palabras de Bravo:

Autonomía: abarca todos aquellos comportamientos que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo.

Afiliación: agrupa aquellos comportamientos en los cuales se refleja cómo una persona desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo. (Bravo, 2003: 106)

Es decir, “la interacción es un discurso que persuade y busca la aceptación del otro de forma continuada o con el que el hablante defiende su identidad y autonomía” (Mariottini, 2011: 50). Además, estos dos conceptos – *autonomía* y *afiliación* – no constituyen “dicotomías” ni son “auto-explicativos” sino que forman categorías “vacías” que serán completadas por cada cultura o sociedad (Bravo, 2004: 30 y Bravo, 2010: 25). Con ello, Bravo trata de dar cabida a diferencias culturales en cuanto al uso de la cortesía verbal y a la variabilidad en la percepción de la imagen a la que ya apuntaba Blum-Kulka (1990) y que se ha señalado anteriormente. Este cambio de perspectiva aparece de forma muy precisa en un ejemplo de Albelda:

Según la propuesta de Brown y Levinson (1987) dar consejo suponía una amenaza a la imagen negativa del interlocutor, puesto que se le presiona a la realización de algo; así entendido, dar consejo es una imposición. Sin embargo, si consideramos la autoafirmación como contenido de la autonomía, entonces la amenaza no siempre se produce. Dar consejo se percibirá como la posibilidad de decir ideas propias, que es una muestra de autoafirmación. En una situación de proximidad, que el yo-hablante dé un consejo también supone confianza, ya que quien da el consejo manifiesta que su receptor le proporciona el clima de confianza suficiente para realizar este acto (Albelda, 2005:102).

Igualmente, Hernández Flores habla del concepto de *confianza* como una de las características de la imagen afiliativa española y que podría enfrentarse a la imagen negativa presentada por Brown y Levinson:

(...) tener confianza en una relación chocaría de forma flagrante con el deseo de imagen supuesto por B/L, el de imagen negativa pues, como hemos visto, tener confianza permite hablar y actuar abiertamente de cara al otro y sin temor a ofender, actuación que, desde la perspectiva del deseo de imagen negativa, invadiría el espacio privado del otro (Hernández Flores, 2003: 123)

Vistas estas confrontaciones entre el concepto de afiliación y la cortesía negativa, la teoría de Bravo se presenta como más flexible en contextos culturales y, por tanto, es la más secundada en estudios sobre el español. A esta distinción afiliación/autonomía, Hernández Flores añade el concepto de *equilibrio*⁴⁹:

Cuando la cortesía es usada en las interacciones comunicativas, no es solo la imagen del destinatario la que se trata de beneficiar, sino que, a nuestro entender, la imagen del hablante es también centro de atención. De aquí se deriva, entonces, la propuesta de que la cortesía (cuyo foco de atención es la imagen social) es un intento de equilibrio de imágenes, entendido éste no como una situación alcanzable, sino como un ideal, como un modelo de comportamiento comunicativo al que aspirar (Hernández Flores, 2004:105).

Al igual que Bravo, Hernández Flores describe el concepto de equilibrio como “válido para otras sociedades” porque se trata de un aspecto “muy básico” de la

⁴⁹ El concepto de *equilibrio* aparece ya en otros autores como Watts, 1992 y Kerbrat Orecchioni, 1986.

comunicación. Sin embargo, cada comunidad cultural sería la encargada de especificar y completar la noción (Hernández Flores, 2004:106).

Por otra parte, cabe mencionar la diferenciación que hace Briz entre la cortesía *codificada* y la cortesía *interpretada*. Este autor afirma que “el efecto de la interacción” puede modificar un enunciado codificado en un primer momento como cortés y transformarlo en no-cortés o, incluso, en descortés (Briz, 2004:72). Por tanto:

Junto a la cortesía codificada, prospectiva, sujeta a convención y, por ello, a patrones de conducta y comportamiento social apropiados, cabe distinguir una cortesía interpretada, retrospectiva, estrictamente estrategia lingüística interaccional, evaluable contexto a contexto, a cada momento, según qué filtros estén activados o desactivados, según la jerarquía de los mismos y, en fin, de acuerdo con las expectativas de unos y otros, de los inicios y, sobre todo, de las reacciones que forman la conversación. A lo social se une en la cortesía interpretada una opción individual, si bien sometida, como aquélla, a la *situación* de comunicación (Briz, 2004:91)

En relación a esta diferenciación, Landone reconoce que “si desatendemos este posible desajuste entre intención/interpretación, resultará difícil identificar las condiciones de adecuación cortés” (Landone, 2009: 18).

Por último, resulta interesante aludir al carácter *real* o *efectivo* de la cortesía verbal. Briz reflexiona sobre esto diciendo que “muchos de los ejemplos (...) manifiestan equilibrio de las imágenes, cortesía. Pero aun en estos casos me pregunto si la actividad cortés, que sin duda existe, no es sino un medio efectivo y eficaz de lograr el acuerdo, el beneplácito de oyente” (Briz, 2003: 41). El origen de este tipo de deliberaciones se puede encontrar ya en textos muy anteriores. Así, Beinhauer en 1968 manifestaba:

Esa deferencia hacia el interlocutor en el más amplio sentido de la palabra, es lo que en este capítulo entenderemos por “cortesía”. Tal deferencia puede ser auténtica, es decir, nacer efectivamente de impulsos altruistas, pero también puede - y esto es lo que ocurre con mayor frecuencia de lo que a primera vista parece - perseguir el propio interés del hablante y, sólo en apariencia, el del interlocutor (Beinhauer, 1968: 113)

1.2.2. Características

Con base en las investigaciones empíricas sobre cortesía, se pueden distinguir dos tipos generales de culturas: las que tienden al distanciamiento – y que otorgan un mayor peso a la cortesía negativa – y las que tienden al acercamiento – y priorizan la cortesía positiva. Así, estos dos tipos de tendencias compartirían rasgos opuestos:

+ ACERCAMIENTO –	– DISTANCIAMIENTO +
- atenuantes	+atenuantes
+valorizantes	-valorizantes
+intervenciones colaborativas	-intervenciones colaborativas
+habla simultánea	-habla simultánea
+cercanía física al hablar	-cercanía física

(Briz, 2007:26)

Además, tal y como propone Kienpointner, existen diferencias conceptuales entre estos dos tipos de culturas:

En el caso de una cultura donde prevalece el deseo de ser autónomo, serán emociones centrales, por ejemplo, el miedo de intrusión, la vergüenza de ser dependiente de ayuda, el orgullo de ser independiente, la indignación sobre casos de injusticia, donde los derechos de un individuo no son respetados; en una cultura de acercamiento, por ejemplo, el amor, la afectuosidad, el miedo de ser excluido del grupo, la cólera de no ser aceptado y tratado como persona íntima, la indignación sobre casos de injusticia donde los derechos del grupo no son respetados, el odio contra otros grupos sociales u otras naciones, etc. (Kienpointner, 2008: 34)

Según, los estudios más relevantes escritos sobre cortesía en español (Bravo, Briz, Albelda, Fuentes, Haverkate, etc.) la lengua española se encuentra dentro de las culturas de mayor acercamiento y solidaridad. Esta sería una de las causas por las que el español se diferencia, en cuanto a cortesía verbal, de lenguas como el inglés, el alemán y el holandés, que pertenecen a culturas de distanciamiento⁵⁰.

⁵⁰ Estudios comparativos: español-inglés (Hernández López, 2004), español-alemán (Contreras, 2007 y Siebold, 2007 y 2008) y español-holandés (Haverkate, 2003)

Numerosos estudios han recogido algunos de los rasgos más relevantes de la cortesía verbal en español, tanto a nivel conceptual (nociones compartidas) como a nivel lingüístico (uso de la lengua). En este apartado se presentarán las características del español peninsular más conocidas.

a) A nivel conceptual

Según una investigación sobre entrevistas realizadas a diferentes personajes públicos españoles, Albelda concluye que la autoafirmación y la confianza son componentes propios de la imagen para la cultura española. Asimismo, señala que “la autoafirmación, en los españoles, está al servicio de la afiliación” y que “en el fondo es más importante para los españoles ser aceptados y valorados”; por tanto, “la imagen de afiliación parece prioritaria a la de autonomía” (Albelda, 2007:104). La autora agrega:

También se muestra que la afiliación es un valor prestigiado en esta cultura, puesto que las mejores intervenciones de los entrevistados se centran en reivindicar los valores familiares, el cariño, el aprecio de los otros y, en general, en mostrar que se es persona de auténticos sentimientos, tanto para darlos como para apreciarlos en los demás. (Albelda, 2007:105)

Bravo, además, añade que en la confianza interpersonal española se tendrá más en cuenta la aceptación del otro que el hecho de compartir sus deseos o personalidad, por lo que “es más importante conocer a una persona que aprobarla” (Bravo, 2003:99). Con esto, se vuelve a poner de relevancia la importancia del concepto de afiliación. Asimismo, habría que sumar la idea de *familia* como “imagen básica española o ideoma cortés (...) que es preciso cuidar y proteger siempre” (Briz, 2006:236).

Por su parte, Haverkate afirma que la cultura española se orienta hacia “el intercambio verbal directo”. Esto explica que la ironía “no cuadre” en esta sociedad puesto que la esencia del fenómeno es el enunciado indirecto (Haverkate, 2003:64). El autor también menciona “una actitud esencialmente racional ante el acto rutinario” por parte de los españoles, lo que provoca que en transacciones rutinarias como pedir un café en una cafetería o mostrar el billete del tren al revisor, los españoles tiendan a no agradecer este tipo de servicios (Haverkate, 1997:55).

Sobre interacción en la cultura española, Briz señala que en muchas ocasiones la interrupción puede ser considerada como una “colaboración” (Briz, 2007:25) y resume las características del español peninsular así:

Queremos decir que (...) los españoles (para bien o para mal) estrechan generalmente y en seguida los espacios interpersonales, tienden a construir puentes y espacios comunes con el otro, existan previamente o no (tiende a una +relación vivencial de proximidad), nivelan las diferencias sociales y funcionales mostrando una relación +simétrica. Hay una tendencia a la solidaridad y a la coloquialidad (Briz, 2006: 248).

Todo esto se reflejará, además, en un nivel lingüístico.

b) A nivel lingüístico

Numerosos autores relacionan la cultura de acercamiento española con el uso del imperativo en peticiones y la tendencia al uso de estructuras directas en la lengua:

In drawing together the body of work into requests and politeness in Peninsular Spanish, it can be concluded that, as in other European and Latin American cultures, there is a preference for indirect conventional forms. However, it seems that in Spanish culture, direct requests using the imperative are not stigmatized or marked as intrinsically impolite. Furthermore, it seems that the standard formulation of a request will not need to be modified by additional internal and external mitigators. When they are employed, the use of positive or negative politeness modifiers seems to depend, most of all, on the social distance between the interlocutors (Iglesias, 2007: 26)

Haverkate justifica esta predilección por el uso directo de la lengua diciendo que “en las sociedades donde predomina una etiqueta de solidaridad se sobreentiende el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor” (Haverkate, 2003:66). Desde un plano asertivo de la lengua, la alorepetición léxica también es una de las estrategias más usadas en la conversación y el autor la relaciona con el “valor primordial de la cortesía de solidaridad” (Haverkate, 2003:63)⁵¹.

⁵¹ Estas dos características, junto con el hecho de evitar el agradecimiento en actos rutinarios mencionado anteriormente, son ya las conclusiones del estudio de 1997 de Haverkate en el que el autor hace un recorrido por diferentes actos de habla (asertivos, exhortativos y expresivos) para justificar que el español es una lengua de acercamiento. Por tanto, estas serían unas de las primeras características a nivel lingüístico que se trataron en español. Años más tarde, en 2004, el mismo autor profundiza en otros actos de habla propios

Por su parte, autores del grupo Valesco señalan que:

Al menos en lo que se refiere a la conversación coloquial peninsular, los análisis empíricos realizados y que estamos realizando junto a la Dra. Marta Albelda corroboran la menor frecuencia de atenuantes, la frecuente presencia de intensificadores, un contraste o variabilidad melódica menor (...) y una alta velocidad de habla, entre otros rasgos. (Briz, 2007:27)

La menor frecuencia de atenuantes estaría relacionada con la construcción del acercamiento pues su baja aparición da muestras de que “nada ni nadie está o se siente en principio amenazado” (Briz, 2007:22). De igual manera, la frecuente presencia de intensificadores también se relacionaría con las culturas de acercamiento ya que actúan como “agradadores de refuerzo de la imagen del otro” (Briz, 2007:28) y, al mismo tiempo, podrían ser una de las causas de la “agresividad” y “tono cortante” del español “y con ciertas cualidades de la voz, sea con el tono o la intensidad alta, (...) sea con la mayor velocidad de habla y, muy especialmente, con los menores contrastes melódicos” (Briz, 2006:230).

Briz también profundiza en el carácter egocéntrico de la conversación coloquial en español peninsular:

Una de la (sic.) características que con más insistencia aparece en las descripciones del español coloquial es su carácter egocéntrico. Y en muchos casos, la presencia explícita del yo es un recurso a partir del cual se maximiza el papel del mismo en la conversación; es decir, el Yo realza su presencia y eleva su imagen, incluso a veces en perjuicio del Tú (Briz, 1996b:29).

Y añade:

Unas veces, el hablante pretende mediante tales realces transmitir a su interlocutor de forma vehemente sus sentimientos, ese yo, en ocasiones sin otra intención que la de impresionar o provocar un mayor interés en la negociación que se lleva a cabo, o la de objetivar lo enunciado, a pesar de que el recurso nada tenga de objetivo. En otras ocasiones implica de algún modo a su interlocutor, intentando influir en él, intentando influir de un modo persuasivo en este, le impone su yo, su actitud, su impulso volitivo. (Briz, 1996b: 36)

del discurso. En este caso, los actos asertivos (la repetición léxica y la ironía), directivos, expresivos (el cumplido), paralingüísticos, proxémicos y metapragmáticos.

Todas estas características, conceptuales o lingüísticas, de la cortesía verbal española aparecen de forma recurrente en estudios contrastivos con otras lenguas. Así, y a modo de ejemplo, cabe mencionar el estudio de Hernández López sobre las conversaciones en farmacias en Londres y en Sevilla. La autora concluye que las conversaciones londinenses están marcadas por la formalidad, el consenso, la comunicación diádica y privada, la reserva en la comunicación y la comunicación indirecta. Por el contrario, las conversaciones sevillanas se caracterizan por la informalidad, la auto-afirmación, la comunicación gregaria y pública, la locuacidad en la comunicación y la comunicación directa⁵². Se aprecia, por tanto, las diferencias evidentes entre una cultura de distanciamiento como es la inglesa y una cultura de acercamiento como es la española. Además, este mismo artículo pone de relevancia las diferencias en el uso de la cortesía ritual entre las dos culturas: mientras los comienzos y terminaciones rituales representan el 77,5% y 97,5%, respectivamente, en el caso de las intervenciones en inglés, esta cortesía ritual solo se produciría en el 38% y 42,5% de las españolas⁵³. Este dato parece reflejar una predilección española por la cortesía estratégica y de carácter más libre, mientras que la cultura de distanciamiento tiende a una cortesía más ritual y fijada socialmente.

Dada la variación tan grande que existe entre la cortesía verbal del inglés en comparación con la del español, Iglesias afirma:

The established tendency of Peninsular Spanish speakers to use less mitigation and fewer markers of tentativeness as well as their tolerance for directness in speech acts casts doubt over the universality of the politeness orientations assumed by Brown and Levinson (1987). To support the notion of universality would erroneously lead to the conclusion that Peninsular Spanish speakers are less polite than speakers of other languages or even other Spanish varieties. (Iglesias Recuero, 2007:31)

Esta idea resulta muy interesante pues ayudará a encontrar el origen de determinados estereotipos culturales.

⁵² Datos recogidos de la tabla que aparece en la página 147 (Hernández López, 2004).

⁵³ Datos recogidos de la tabla que aparece en la página 134 (Hernández López, 2004).

1.2.3. Variabilidad

Como se mencionaba anteriormente⁵⁴, la cortesía verbal no solo varía de una lengua a otra, sino que se pueden apreciar cambios en el fenómeno dentro de un mismo idioma. Al igual que la *cultura*, la *lengua* tampoco está exenta de variedad, por lo que la cortesía verbal sufre cambios y adaptaciones atendiendo al nivel diatópico, diafásico e, incluso, diastrático de la lengua⁵⁵. Por tanto, “cabe asumir entonces no solo una perspectiva no etnocentrista sino también una perspectiva no sociocentrista ya que ni siquiera en nuestra propia cultura todos los grupos la [la cortesía verbal] expresan de la misma manera” (Zimmerman, 2003: 57).

En cuanto a las diferencias diatópicas, la mayoría de autores señalan la existencia de variaciones relevantes entre el español peninsular y las variedades latinoamericanas. Uno de los puntos más destacados de variabilidad es el uso de la cortesía negativa; así, diferentes autores señalan que el español de España se encuentra en un grado máximo de acercamiento junto con el de Argentina, mientras que otros países como Perú, Chile y Colombia registran una cultura de menor acercamiento. En el lado más alejado del español peninsular se encuentra el español de México, con una cultura que tiende al distanciamiento, aunque en menor grado que las culturas anglosajonas (Márquez-Reiter y Placencia, 2005; Briz, 2006; Infante y Flores, 20014). Por otro lado, el uso de la cortesía positiva y la colaboración interaccional presenta similitudes en todas las variedades del español: “en estos actos agradadores parece, según los datos manejados, que España y América se dan más la mano, muestran un grado de acercamiento similar, son más cercanas que otras culturas como la inglesa, la norteamericana o la escandinava” (Briz, 2007:23).

En los estudios comparativos de cortesía verbal dentro del español, resulta muy interesante el estudio de Placencia y García (2011) donde se presentan las diferencias entre el español peninsular y el español ecuatoriano en diferentes contextos: al iniciar conversaciones telefónicas, en el servicio en tiendas de barrio y en las interacciones entre

⁵⁴ Al tratar el concepto de “cultura” algunos autores apuntaban ya a la demasiada generalización que supone el término, puesto que existen diferentes *culturas* dentro de una *cultura*.

⁵⁵ Entre los factores que condicionan el uso de la cortesía, Albelda y Barros señalan la cultura, los rasgos sociológicos de los interlocutores, los rasgos situacionales, el género discursivo (el registro y el canal) y la función comunicativa (Albelda y Barros, 2013: 27-36)

usuarios y recepcionistas en hospitales públicos. En este último caso, las diferencias en el uso de estrategias directas en el español de España, muestras de una cultura de máximo acercamiento, pueden tener su origen en la concepción de *servicio*:

Placencia sostiene que estas diferencias denotan diferentes formas de percibir el encuentro de servicio en las dos sociedades: mientras para los españoles la relación entre empleados públicos y usuarios parece ser más igualitaria y solidaria, es más jerárquica y deferencial para los ecuatorianos quienes perciben al empleado público como alguien que posee poder para dar o no atención o información al cliente razón por la cual es importante comunicarle respeto y cierta deferencia (Placencia y García, 2011:31)

Todas estas diferencias entre culturas del ámbito hispanohablante deben ser consideradas como “conceptos graduales” puesto que entre ellos se pueden encontrar grados intermedios. Además, estas percepciones “varían según la situación, el uso y el usuario” y no solo según la variedad de español que se esté analizando (Briz, 2006:250).

A nivel diafásico, Albelda afirma que:

La cortesía realizada en situaciones formales es, en principio, una cortesía necesaria, se exige para que el intercambio verbal sea adecuado y/o correcto. La realizada en situaciones informales no es necesaria en cuanto a norma social adecuada, pero sí es más o menos conveniente para el éxito comunicativo. (Albelda, 2003: 304-305)

Por tanto, la cortesía verbal aparecerá en situaciones tanto formales como coloquiales pero de diferente manera; así en la conversación formal se favorecen los tratamientos de distancia (con “usted”, formas de cortesía, más atenuación...), hay menos cortesía valorizadora, menos anticortesía y más presencia de cortesía normativa-ritual. Y, por el contrario, en la conversación coloquial prima el tratamiento cercano o familiar (tuteo, apelativos cariñosos, menos atenuación...), hay más cortesía valorizadora, más anticortesía y una menor presencia de cortesía normativa-ritual (Briz, 2013:94⁵⁶). Estas variaciones de registro formal/informal afectarán “incluso [a] la interpretación diferente de lo codificado como cortés o descortés” (Briz, 2006:230).

Además, se puede hablar de un factor de *relajación* que afecta a la conversación informal:

⁵⁶ Datos recogidos en la tabla de las páginas 93-94 sobre las escalas de la variación situacional.

Por ejemplo, en la conversación coloquial española, una situación previa de inmediatez comunicativa (+solidaridad), de +interpersonalidad, de +cotidianidad temática, etc. favorece la desactivación o puesta en reposo de las convenciones sociales y también lingüísticas (existe un menor control de lo producido y de las formas utilizadas) relacionadas con la cortesía. (Briz, 2004:86)⁵⁷

Estos rasgos de cortesía verbal propios de la conversación coloquial aparecen de forma cada vez más frecuente en el discurso lo que hace que autores como Briz (2013) apunten hacia un proceso de coloquialización en la actualidad⁵⁸.

En cuanto al nivel diastrático, Moreno afirma que “no hay una correlación unívoca entre el uso de una determinada forma lingüística y un determinado grupo social, pero existe una tendencia en los hablantes de diferentes grupos sociales a usar determinadas formas” (Moreno, 2008: 411). Así, la autora señala que los grupos sociales altos y bajos “tienden al uso del aspecto volicional de la cortesía con más facilidad que los grupos intermedios” y que estos últimos “se ciñen más a los usos sociales codificados” (Moreno, 2008: 414-415).

En relación con esto, cabe señalar una variación en el uso de la cortesía verbal relacionada con la distancia social entre interlocutores:

The findings appear to suggest that the social distance, amongst other factors, between the interlocutors appears to be crucial in determining the type of politeness deemed appropriate in a particular situation. As we have seen, it seems that when there is a social distance between the interlocutors, Spanish speakers are more likely to make use of negative politeness or express deference. However, when there is little or no social distance, Spanish speakers seem to prefer the expression of positive

⁵⁷ Briz utiliza unos “filtros de evaluación jerarquizados” para evaluar la cortesía. Estos serían:

- +/- solidaridad entre los interlocutores
- +/- fin interpersonal de la interacción
- +/- pertinencia de ideomas
- +/- problematicidad temática
- +/- aceptación lingüística y social (Briz, 2004:79)

⁵⁸ Briz (2013) estudia la “coloquialización” como estrategia en contextos televisivos. Este fenómeno, según el autor, “invade espacios hasta hace poco imposibles” como los partes meteorológicos, los telediarios o los debates políticos en el parlamento, en los que antes primaba el discurso formal. Briz señala que “esta coloquialidad extrema, que incluso se refleja en la tendencia a convertir en +conversación cualquier género, no es casual, sino motivada, ya que responde a un fin implícito, el de ganar audiencia, lograr mayores ingresos publicitarios y, en consecuencia, mayor negocio, y a otro más explícito, el del entretenimiento y la diversión” (Briz, 2013:120).

politeness or the expression of solidarity or affiliation (Márquez-Reiter y Placencia, 2005:190).

Por tanto, la distancia social entre interlocutores se relaciona con el uso de un lenguaje más formal y, en consecuencia, una cortesía verbal propia de este registro; y la no-distancia social general un lenguaje más coloquial y unos rasgos de cortesía concordantes con la situación.

Por último, cabe mencionar la variabilidad de origen diacrónico. A pesar de que los estudios centrados en este aspecto no son muy numerosos, esta corriente permite ver la evolución del fenómeno de la cortesía. Laspalas hace una reflexión interesante sobre esta variabilidad diacrónica:

El individuo participa de la lengua en la medida en que la recibe de la comunidad en la que nace a la cultura, pero también participa en ella porque la emplea y — con su habla — contribuye a erosionarla o a perfeccionarla. Algo parecido sucede con la cortesía, cuya imagen contribuimos a fortalecer o debilitar — y también a esculpir o desfigurar — en todas y cada una de nuestras acciones cotidianas. (Laspalas, 2003:20)

Por tanto, lejos de percibir la cortesía como una estrategia fija de la lengua, será necesario estudiarla como una parte de ella, como un concepto que evoluciona, cambia y se adapta a la sociedad en cada momento.

Esta relación de la cortesía con la historia de la lengua y la sociedad en la que aparece da lugar a enfoques más sociológicos. Así, Moreno afirma que “a pesar de tratarse de una sociedad con origen en una sociedad de tipo estamental, las comunidades de habla a lo largo de los siglos en España han favorecido un sistema de cortesía y un estilo de interacción de tipo positivo basado en la solidaridad” (Moreno, 2008: 414). Por su parte, Hernández López propone un origen social a la caracterización de la cortesía verbal española y que puede marcar la diferencia con la cortesía de otras variedades del español:

Así, por ejemplo, la auto-afirmación de los españoles que numerosos autores han identificado y que emerge también en el presente estudio, podría estar relacionada con desarrollos socio-políticos en España: el cambio de régimen de la dictadura a la democracia en los años 70 llevó a los españoles que por décadas habían estado sometidos a censura al período conocido como “el destape” en el que se volcaron a la expresión libre sobre política, sexo, derechos sociales y otras áreas, y que su

aprecio por la expresión libre de opiniones se extendió también a la comunicación en la vida diaria (Hernández López, 2004: 147).

Como se mencionaba anteriormente, los estudios de cortesía diacrónica aún son escasos pero resultan relevantes a la hora de encontrar el origen de algunas variaciones y permiten ver el fenómeno de la cortesía como un reflejo de la sociedad y la historia de una comunidad de habla.⁵⁹

1.2.4. Contextos del uso

De manera general, Bernal (2005) señala tres tipos de actos de habla asociados a la cortesía⁶⁰:

- Actos colaborativos: que se encargan de mostrar interés y ayudar al interlocutor. Relacionados con el Principio de Cooperación de Grice.
- Actos atenuadores del desacuerdo: que tratan de cuidar y proteger la imagen del otro. Relacionados con la cortesía negativa.
- Actos valorizantes: que ensalzan la imagen del otro. Relacionados con la cortesía positiva⁶¹.

Además, y según Charaudeau, sería conveniente distinguir tres casos de situación de intercambio:

- Las situaciones no conflictivas: en las que se espera que haya algunas marcas de cortesía convencionales.
- Las situaciones conflictivas o tensas: en las que no se está obligado a ser cortés pero se elige “una actitud de cortesía refinada”⁶².

⁵⁹ El estudio de Areiza y García (2003) sería un ejemplo de cortesía diacrónica, en este caso se analiza el concepto de “saludo” desde los inicios sociales hasta la actualidad. En esta misma línea se puede destacar el estudio de Alba de Diego y Sánchez Lobato (2009) que analiza los saludos más usados entre alumnos de bachillerato en dos periodos, 1978-1979 y 2003-2004, para ver las diferencias diacrónicas.

⁶⁰ Esta clasificación es similar a la propuesta por Hernández Flores: “Atenuación de posibles riesgos para la imagen, reparación de posibles daños a la imagen y realce de la imagen sin la presencia de amenazas son las tres funciones que atribuimos a la cortesía” (Hernández Flores, 2004:101).

⁶¹ A estos tres tipos de actos corteses, la autora añade los actos descorteses y los anticorteses, de los que se hablará más adelante.

⁶² En este tipo de situaciones conflictivas se puede encontrar la argumentación. Así, Domínguez (2001) señala que en estos actos “los hablantes en ocasiones muestran cortesía positiva con el fin de no manifestar abiertamente que opinan de modo diferente a su interlocutor, y mitigar así su propia opinión. (...) la finalidad que persiguen los hablantes es la de respetar la imagen positiva del interlocutor dando la impresión de que se le tiene en consideración y se le respeta como persona razonable y competente, capaz de emitir

- Todo tipo de situaciones en las que “el locutor pone en ejecución ciertas estrategias de credibilidad y de captación que conciernen a su propia iniciativa y tienen como propósito la persuasión o la seducción” (Charaudeau, 2012: 24-25).

En cuanto a las actividades de imagen, Hernández Flores diferencia entre los actos realizados “por un hablante y dirigidos a su propia imagen” y los realizados “por un hablante y dirigidos tanto a la imagen del destinatario como a la propia” (Hernández Flores, 2004:99). Por su parte, autores como Domínguez (2001) y Albelda y Barros (2013) hablan de la importancia de los géneros discursivos a la hora de elegir un tipo de cortesía u otro. Por ejemplo, en una entrevista la expresión de discrepancia se atenúa más o resulta más cortés que la discrepancia en un debate donde el hecho de llevar la contraria en lo esperado (Domínguez, 2001). Por ello, Albelda y Barros apuntan:

Cada género discursivo se define, además de por unas convenciones textuales y lingüísticas, por unas pautas sociales. El uso de la cortesía se ajusta también, por tanto, a los géneros discursivos. El registro y el canal (oral/escrito) vienen a su vez determinados por los géneros, por lo que la unión de todos estos factores incidirá en la mayor o menor presencia de cortesía comunicativa. (Albelda y Barros, 2013:33)

Todos estos procesos comunicativos están, además, regidos por una serie de principios generales de interacción. Así, autores como Briz (2004) o Mariottini (2011) hablan de un “Principio de predictibilidad lingüística” o la teoría de los “pares adyacentes”, es decir, lo “esperable” por parte de los interlocutores. Ejemplos de esto pueden ser: saludo-saludo, solicitud-aceptación, ofrecimiento-aceptación/rechazo, etc. (Mariottini, 2011: 52). A este principio de predictibilidad hay que añadir un “Principio de prioridad o preferencia social” que está “vinculado con frecuencia a las actividades de imagen de los interlocutores” (Briz, 2004:71), es decir, y siguiendo siempre a Briz, el hecho de que la aceptación a una invitación resulte más cortés que el rechazo no responde a una lógica real sino que es una convención social. Por tanto, este principio explica que la cortesía verbal aparezca de forma más marcada en el rechazo y no tanto en la aceptación.

Briz reflexiona sobre el peso de estos principios en la comunicación al decir:

opiniones propias, pensadas y razonadas” (Domínguez, 2001:36-37); es decir, tal y como explica Charaudeau no se tiene la obligación de ser cortés pero se elige como actitud ante el conflicto.

Uno ha de ser claro, pero siempre y cuando no dañe la imagen del otro, en cuyo caso dicha regla de cooperación se somete a una superior, de imagen, con o sin cortesía (...); del mismo modo, el incumplimiento de una máxima de imagen se explica u obedece a un principio superior, el de situación o de adecuación a esta (...). Luego, si admitimos esta jerarquización de las reglas, no puede hablarse propiamente de transgresiones (Briz, 2005: 69-70).

En general, los estudios de cortesía verbal en español se han centrado en alguno de los actos de habla prototípicos de esta cortesía, por lo que se dedicará este apartado a repasar los contextos más habituales de aparición. En su estado de la cuestión, Márquez-Reiter y Placencia afirman que:

The speech acts that have so far received attention in Spanish are: requests, apologies, compliments, reprimands, invitations, offers and thanks. For the most part, data have been collected through the administration of discourse completion tests, role plays and field notes. The main motivation behind their examination is the relationship between the linguistic realization of these acts and the encoding of politeness in terms of the participants orientation towards positive and/or negative politeness (Márquez-Reiter y Placencia, 2005:177).

Sin embargo, algunos autores como Iglesias (2007) señalan la necesidad de estudios en otros actos de habla como los actos conflictivos, las críticas, las acusaciones, las quejas o las promesas (Iglesias, 2007:32).

En su libro de 1994, Haverkate divide la cortesía en dos tipos de actos: los corteses y los no corteses⁶³. En el primer grupo se encuentran:

- los actos expresivos – agradecer, felicitar, dar el pésame, saludar, hacer un cumplido, el agradecimiento y la disculpa – cuyo valor cognitivo es reducido y sirven “para resaltar el componente social de la interacción verbal” (Haverkate, 1994:82)
- y los actos comisivos – prometer, invitar – que “ofrecen una imagen menos uniforme, lo cual se debe sobre todo al complejo patrón interactivo de las invitaciones” (Haverkate, 1994: 115)

⁶³ Capítulos 7 y 8 del libro respectivamente.

Dentro del grupo de actos no corteses, los actos que no aportan un beneficio al interlocutor, Haverkate propone la diferenciación “descortés” y “no descortés”. Estos últimos el lingüista los define como los actos que “abarcan las principales clases de actos de habla, o sea, los asertivos y los exhortativos⁶⁴, que son neutros en el sentido de que no sirven para comunicar cortesía intrínseca⁶⁵” (Haverkate, 1994: 116).

Por otra parte, Siebold (2008) hace un análisis contrastivo español-alemán en los siguientes actos de habla: las peticiones, los cumplidos, las respuestas al cumplido y las disculpas. Según la autora, las peticiones en español “se caracterizan por ser muy directas y por contener relativamente pocos mitigadores léxicos y sintácticos” y continúa alegando que “si bien los españoles no recurren con tanta frecuencia a los medios clásicos de la cortesía negativa para atenuar sus peticiones, es evidente que emplean otras estrategias compensatorias para reducir la amenaza que supone la petición contra la imagen social negativa del oyente” (Siebold, 2008: 105).

En cuanto a los cumplidos, Siebold explica:

Los hablantes del español se decantan por emplear estructuras morfosintácticas claramente marcadas, como las oraciones exclamativas con qué o el superlativo, que le otorgan un alto grado de expresividad y una gran profundidad de emoción al cumplido. Del mismo modo, emplean las interjecciones como intensificadores léxicos, que incrementan la fuerza expresiva de este acto de habla en la medida que reflejan una fuerte implicación afectiva del hablante. También utilizan con frecuencia el recurso intensificador de los marcadores interpersonales y refuerzan así la función socializadora de los cumplidos (Siebold, 2008:117)

Además, Calvo afirma que los cumplidos y los piropos “sigue[n] siendo una norma importante de conducta” en España (Calvo, 2005: 31) y Barros especifica que “los hablantes tienden a elegir, como destinatarios de sus cumplidos, a interlocutores con los que comparten características sociológicas similares, como la edad, el sexo y el nivel sociocultural” (Barros, 2012:122). Esta misma autora advierte también de la posible mala interpretación de un cumplido cuando las condiciones de uso no se cumplen – relación

⁶⁴ En la obra, Haverkate divide los actos exhortativos en “impositivos” – el ruego, la súplica y el mandato – y “no impositivos” – el consejo, la recomendación y la instrucción.

⁶⁵ Tanto en los actos asertivos como en los exhortativos la cortesía puede aparecer, pero no sería el fin de la comunicación.

entre interlocutores, tema del cumplido, falta de sinceridad – así como del efecto amenazante para la imagen que supone no hacer un cumplido cuando esto sería lo esperable (Barros, 2012:113-114). Asimismo, la lingüista relaciona los cumplidos con los ofrecimientos pues “se convierten con frecuencia en intercambios rituales obligatorios entre los miembros de una cultura, puesto que ciertas situaciones comunicativas favorecen u obligan a su aparición” (Barros, 2012:125).

Sobre los ofrecimientos en español, Chodorowska-Pilch (2002, 2003) argumenta que tanto la imagen negativa del oyente como la del hablante deben ser tenidas en cuenta puesto que al ofrecer “el hablante se compromete con el oyente” y, al mismo tiempo, el oyente se encuentra “en una situación en la que se ve obligado a aceptar la oferta del hablante” (Chodorowska-Pilch, 2003: 313). Igualmente, Barros pone de relevancia la tendencia al rechazo como primera respuesta tras el ofrecimiento y la insistencia que se espera por parte del emisor de la invitación (Barros, 2012:128).

Por último, en la clasificación de Siebold, la autora trata las disculpas en español y pone de relieve que estas se caracterizan por ser indirectas y tienden a “restar importancia a la infracción causada” (Siebold, 2007:767).

Por su parte, Domínguez desarrolla un estudio sobre las estrategias más habituales del español en la argumentación. Así, el autor explica que el recurso más utilizado en español durante la confrontación es “presentar el disentimiento como una conformidad parcial” – *bueno, sí, de acuerdo, pero...* – seguido de “expresar incertidumbre al formular una opinión divergente” – *yo creo que..., a lo mejor...* – y finalmente “presentar la disconformidad desde un punto de vista impersonal” – *hay que...* (Domínguez, 2001:37). Igualmente, el autor habla de “estrategias de cortesía de índole empática” que tratan de acercarse al interlocutor por medio de disculpas o cumplidos.

Otro de los contextos de uso tratado por diferentes autores en los estudios de cortesía verbal es el de la ironía. Aunque para Haverkate (1994) el carácter directo de las interacciones en español limitaba en cierta medida el uso de la ironía en esta lengua, autores como Alvarado (2005) y Alvarado y Padilla (2008) profundizan en este aspecto de la comunicación. Alvarado y Padilla (2008) presentan una doble clasificación de la ironía: por un lado, existe una ironía de efecto negativo – o ironía prototípica – carente de cortesía y cuyo objetivo es el de la amenaza; por otro lado, se encuentra una ironía de

efecto positivo – o ironía no prototípica – carente de burla y cuyo fin es el de “aumentar la cortesía positiva global del enunciado” (Alvarado y Padilla, 2008:426). Este último tipo de ironía, con efecto positivo, no había sido muy contemplado por los estudios hasta la fecha, en los que de forma mayoritaria el fenómeno se asociaba siempre a la crítica y la burla (Alvarado, 2005:33). Sin embargo, esta nueva visión de una ironía positiva, que “se centra en la integración del hablante en un grupo conversacional” (Alvarado, 2005:43), está mucho más próxima al concepto de afiliación de Bravo o de cortesía valorizante. Así, como ejemplo de esta ironía de efecto positivo, se puede pensar en enunciados del tipo “menos mal que corrimos para coger el autobús...” dicho entre amigos y dentro de un autobús averiado. En este caso, el efecto de la ironía no supone una amenaza a la imagen negativa o positiva del interlocutor, sino que se muestra como una estrategia de acercamiento y complicidad. Sería el equivalente de un enunciado como “¡Qué mala suerte! Después de correr para coger el autobús y ahora se avería”, donde se expresa una queja, pero no directamente hacia el interlocutor sino de manera general. En este caso, la ironía positiva, además, tendría efectos humorísticos⁶⁶.

En este sentido, también resulta muy interesante la propuesta de Matthews et al:

Irony provides a mechanism for attenuating the detrimental effects of violating the politeness norm by using positive language (e.g., “That’s a nice shirt”) to convey a negative message (e.g., the shirt is ugly). Therefore, an ironic criticism is a less serious violation of the politeness norm than a literal criticism, which uses negative language (Matthews et al., 2006: 5)

Los autores continúan afirmando que las críticas irónicas a menudo son percibidas como más corteses que las literales y que, por el contrario, los cumplidos irónicos se perciben como menos corteses que los directos (Matthews et al., 2006: 5); por tanto, en la crítica, la ironía presenta un efecto positivo, mientras que, en los cumplidos, el efecto es negativo. Sobre esta misma idea de la cortesía en los enunciados directos o indirectos, Fuentes (2010) desarrolla una teoría acerca de lo que denomina las *fórmulas indirectas* de la lengua, es decir, “aquellos elementos cuyo significado no coincide con el acto de habla que realizan” (Fuentes, 2010:51). La autora comenta el caso de las respuestas del tipo

⁶⁶ En ocasiones los efectos humorísticos también son debidos a un incumplimiento de los principios de cortesía como marcar “los ejes del poder sobre la solidaridad” o “la distancia sobre la proximidad” (Iglesias, 2007:638); en estos casos, máximas de Grice como “sea claro” presentan un peso conversacional mayor que “sea cortés”.

“estamos buscando otro perfil” a la hora de responder a una solicitud de trabajo y argumenta:

Ese ingenio añadido a la emisión actúa también como un desrealizante, rebaja la tensión, quita fuerza a la negación, y acentúa la crítica. En el fondo, que el hablante se moleste en reelaborar su expresión se agradece y se interpreta como un gesto de consideración hacia la imagen del otro. (Fuentes, 2010:53)

En relación con la *cortesía interpretada* de Briz – identificable como adecuada dentro de un contexto puntual – Hernández Flores (2007) propone una *cortesía familiar*, basada en la situación de uso y no tanto en la codificación formal del mensaje. La autora diferencia once actividades propias de la cortesía familiar (Hernández Flores, 2007:695-697):

- Interesarse por la situación y asuntos del destinatario
- Ayudar, colaborar, aconsejar
- Animar y apoyar al destinatario ante sus expresiones de desánimo o ante una situación exterior adversa
- Evitar ofender o molestar (justificarse, callarse o ceder en una discusión)
- Decir cosas positivas y expresar buenos deseos
- Ofrecer o compartir algo
- Agradecer comportamientos o sentimientos
- Solicitar pequeños favores
- Prestar atención y mostrar aprecio
- Tener respeto y consideración por el destinatario
- Evitar causar molestias (*me voy que estás muy ocupado...*)

Por último, cabe mencionar la clasificación que presenta Kaul (2010b) sobre los tipos de comunidad de práctica y sus características. Así, la autora defiende que en una comunidad práctica donde los miembros son corteses existe el compromiso de cuidar y valorar las imágenes públicas de forma simétrica. Si, por el contrario, los miembros de la comunidad son descorteses los unos con los otros, el compromiso será el de la “prevención mutua”. En ocasiones, también pueden existir contextos en los que solo algunos de los miembros son descorteses, es decir, la descortesía se presenta de forma unilateral y no recíproca; en estos casos:

(...) el compromiso mutuo de la cortesía se transmuta en el hecho de que el sujeto de menor poder tiene *expectativa de recibir descortesía* de parte del de mayor poder,

es decir, conciencia acerca de la posibilidad de ser víctima de la hostilidad del de mayor poder y éste tiene *expectativa de causar descortesía*, es decir, conciencia de su capacidad de vulnerar la imagen del de menor poder. (Kaul, 2010b:76)

Por tanto, y como ya concluían Albelda y Barros, “de acuerdo con el tipo de acto de habla ante el que estemos, se valorará cuál es su rango o coste de imposición sobre los hablantes, lo cual constituirá un factor que debe considerarse en la decisión de emplear más o menos estrategias de cortesía y de cuáles escoger” (Albelda y Barros, 2013:35).

1.2.5. Herramientas

A la hora de expresar la cortesía verbal durante una interacción, los hablantes tienden a utilizar unas determinadas herramientas lingüísticas. Estas herramientas constituyen “categorías pragmáticas” puesto que su campo de actuación se produce en muy diferentes niveles de la lengua (morfológico, sintáctico, semántico...); y de ahí que, al referirse a ellas, se prefiera hablar de *estrategias* (Fernández Loya, 2005: 188). El uso de estos recursos, además, no es de carácter libre por parte de los hablantes, sino que su utilización está marcada por “valores sociales establecidos”; esto produce que una estrategia pueda quedar anulada si no se adecua a las normas prescritas (Landone, 2009:22-23). De igual modo, las formas lingüísticas asociadas a estas estrategias “no codifican inherentemente la fuerza ilocutiva, sino que son guías para la interpretación relevante” (Landone, 2009: 26); por lo que no se puede hablar de formas intrínsecamente corteses, sino que el resultado final del uso de una de las herramientas vendrá dado por el contexto y la interpretación de la misma. En relación con esto, Briz señala que el hecho de asociar un mayor grado de herramientas corteses con un discurso más cortés es un modo “estático” de ver la cortesía, ya que “los efectos en la interacción pueden alterar esa asociación convencional, de modo que lo codificado como atenuado cortés deje de serlo o, incluso, se interprete como descortés. Y lo codificado como descortés no lo sea o, incluso, se entienda como cortés” (Briz, 2007:15).

Hasta ahora, las herramientas ligadas a la cortesía más estudiadas han sido la atenuación y la intensificación, aunque a ellas podrían añadirse los diferentes tipos de tratamientos en la lengua. De manera general, se puede relacionar el uso de estrategias de atenuación con la cortesía mitigadora y el de las estrategias de intensificación con la cortesía

valorizadora (Albelda y Barros, 2013:37)⁶⁷. Estas dos herramientas se presentan como “complementarias” y están “al servicio de la retórica del habla que permite la efectividad en nuestros discursos” (Albelda y Barros, 2013:44). Sin embargo, cabe destacar la diferencia esencial de estas herramientas y el fenómeno de la cortesía: las primeras son nociones lingüísticas, mientras que la cortesía es un fenómeno social:

Intensificación y atenuación son categorías discursivas manifestadas a través de elementos lingüísticos; su ámbito de actuación y sus efectos se dan en el discurso, bien en el propio mensaje lingüístico, o bien en alguno de los demás elementos del discurso (los participantes, la situación, el tema, etc.). La cortesía, sin embargo, es un fenómeno con valores y efectos en el nivel social de la lengua, en un nivel externo, afecta a las relaciones entre seres sociales que entablan una comunicación. Es una determinada actitud social, un modo de comportarse, que con frecuencia estará dirigido hacia fines estratégicos de negociación, de aceptación social, etc. (Albelda, 2005: 94)

Por ende, tanto la atenuación como la intensificación se manifiestan como “dos caras de una misma moneda, la de la modalización” que permiten llevar una conversación “a buen puerto” (Briz, 2007:14) y que están al servicio de la cortesía⁶⁸.

Sin olvidar que estas estrategias pueden desempeñar otro tipo de funciones:

La intensificación puede utilizarse, por ejemplo, para exagerar, para argumentar en un debate, etc. Por su parte, la atenuación cumple otras funciones como, por ejemplo, quitar importancia a un tema delicado, no alarmar a una persona ante una mala noticia, etc. Sin embargo, sí es cierto que la función más frecuente de la atenuación es la cortesía (Albelda, 2005:95)

A continuación, se hará un repaso de las herramientas más estudiadas en su función cortés.

⁶⁷ Chodorowska-Pilch señala, sin embargo, algunos casos de marcadores del discurso atenuantes en los que se “invoca” tanto a la imagen positiva como a la negativa. La autora apunta que “el hablante usa estos marcadores estratégicamente para mantener las dos imágenes a la vez” (Chodorowska-Pilch, 2010:80).

⁶⁸ En relación con esto Caffi habla de la *aplicación* que herramientas como la atenuación suponen para la cortesía: “Indeed, the umbrella-category ‘mitigation’, regardless of its various meanings and uses at the time, was only introduced when pragmatic research moved away from the abstract ideal of the speech act to focus on its actual object of study, i.e. interaction *in vivo* (rather than *in vitro*)” (Caffi, 2007: 51)

1.2.5.1 La atenuación

De forma general, la atenuación se puede definir como “una estrategia conversacional vinculada a la relación interlocutiva, que mitiga la fuerza ilocutiva de una acción o la fuerza significativa de una palabra, de una expresión” (Briz, 1996:55). Como ya se adelantaba anteriormente, el hecho de que se hable de *estrategia* y no de *regla*, se debe, por un lado, a que su uso depende del contexto y situación de habla (Briz, 2003: 45), y por otro, a que su uso no es “un fin en sí mismo” sino una táctica para llegar a una negociación “eficaz y eficiente” (Briz, 2005: 53).

En muchos de los casos de aparición, la atenuación se muestra como “un mecanismo de acercamiento social cuando existe o puede notarse un cierto distanciamiento con respecto al otro” (Briz, 2012:41). En estos casos, la atenuación tiene un valor cortés, próximo al componente social de la lengua, donde la táctica consiste en marcar el “distanciamiento lingüístico del mensaje” y, al mismo tiempo, crear un “acercamiento social” (Briz, 2012: 42-43). Aunque en la mayoría de los usos la atenuación está ligada al concepto de cortesía, se pueden encontrar ejemplos en los que atenuantes y cortesía no están relacionados:

Aunque podría decirse que la función atenuadora se vincula siempre a actividades de imagen, no siempre dicha imagen responde al hecho cortés. Por ejemplo, un niño, que lleva destrozado el pantalón, le dice a su madre: Mamá me he hecho un rotito en el pantalón. El atenuante diminutivo solo se vincula a la imagen del hablante e intenta evitar la reprimenda o castigo de la madre (Briz, 2006: 235)

Por otra parte, el uso de la atenuación se registra en mayor proporción en el lenguaje formal y en situaciones donde el discurso está más planificado. Igualmente, el grado de atenuación será mayor cuando el fin del mensaje es transaccional y cuando se presente por medio escrito, más que por medio oral (Briz, 2012: 50-53). En relación con esto, Briz señala que “los tipos de textos se asocian no solo a la frecuencia, sino al uso de uno u otro tipo de atenuación” y explica que “en textos argumentativos y polémicos se pondrán en juego todas las funciones y, seguramente, la mayoría de tácticas, frente a los de carácter narrativo o descriptivo, en los que serán menos los atenuantes y predominará la atenuación de hablante, y el atenuante como máscara” (Briz, 2012:53). En cuanto a los tipos de actos de habla, Albelda afirma que la atenuación puede afectar a actos asertivos, directivos, comisivos y expresivos. Según esta autora, los actos declarativos quedarían fuera del dominio puesto que “no pueden recibir gradación de fuerza” (Albelda, 2010:

51). Asimismo, el uso de atenuantes, al igual que el uso de la cortesía en general, viene determinado por factores contextuales:

La distancia social es el factor que determina un uso más prolífico, y el derecho a exigir es el parámetro que más influye en la reticencia a usarlos, o en la necesidad de tener que hacerlo. Cuanto más poder social y más derecho a exigir, menor es la necesidad de mitigar la fuerza ilocutiva del acto (Ballesteros, 2002: en línea)

Teniendo en cuenta estos aspectos y los datos recogidos en el corpus PRESEEA (Madrid y Valencia), Albelda y Cestero sintetizan las principales tácticas estratégicas de atenuación (Albelda y Cestero, 2011:16):

- Minimizar o difuminar la cantidad o cualidad de lo dicho.
- Rebajar la aserción expresándola en forma de duda o de incertidumbre.
- Desfocalizar los elementos de la enunciación personales o temporales.
- Acotar o restringir lo dicho (la opinión, la aserción, la petición).
- Justificar.
- Corregir o reparar.
- Realizar concesiones.
- Implicar al tú en lo dicho por el hablante.
- Formular actos directivos de forma indirecta

Por su parte, Caffi (2007) distingue algunos conceptos interesantes sobre la atenuación y que permiten profundizar en la complejidad de la herramienta. Así, la autora diferencia entre (Caffi, 2007: 80-86) (T.M.):

- Atenuación como proceso – “the action is foregrounded and its goal is backgrounded” – y atenuación como resultado – “the goal is foregrounded and the strategy used to achieve it is backgrounded”;
- Atenuación natural – “where the term ‘mitigation’ is used in its everyday sense” – y atenuación no natural – “where the term ‘mitigation’ is used metalinguistically”;
- Atenuación ilocutiva – “runs the risk of making the act invalid” – y atenuación perlocutiva – “runs the risk of making the act ineffective”;

- Atenuación suavizada – “reduction of the act’s claim to validity and its ensuing obligations for the recipient” – y atenuación moderada⁶⁹ – “reduction of the act’s claim to truth and its ensuing obligations for the speaker, including those related to potential face-threats”.
- Atenuación estratégica – “free expressions” – y atenuación ritual – “formulas”

Asimismo, Briz propone una doble distinción de la atenuación según su alcance de uso. Para este autor, se atenúa:

- el decir, la fuerza ilocutiva de un acto o los participantes de la enunciación (yo, tú); en cuyo caso la atenuación se sitúa en el nivel extraproposicional, en el nivel de la enunciación;
- o se atenúa lo dicho, el contenido proposicional y conceptual; y, en consecuencia, la atenuación afecta en principio al nivel del enunciado (Briz, 1995: 109)⁷⁰

En base a esto, Briz divide la herramienta de la atenuación en tres categorías complementarias: una atenuación semántico-pragmática que afecta a la proposición, una atenuación pragmática que afecta a la fuerza ilocutiva del acto de habla y, por último, una atenuación del papel de los participantes de la enunciación (Briz, 1995). Esta triple división se puede relacionar con la propuesta por Caffi de “bushes”, “hedges” y “shields”⁷¹. Así, Albelda y Cestero señalan:

A nuestro modo de ver, los niveles de incidencia de la atenuación propuestos por Caffi coinciden con los de Briz: los bushes vendrían a equipararse con la atenuación de lo dicho; los hedges con la atenuación del decir, en concreto, del acto de habla en sí; los shields se corresponderían con los atenuantes pragmáticos del papel de los participantes de la enunciación (Albelda y Cestero, 2011:15)

⁶⁹ Los términos que utiliza Caffi para esta distinción son “lenitive mitigation” y “tempering mitigation”, respectivamente.

⁷⁰ Una clasificación similar a esta fue propuesta por Haverkate (1994). Este autor diferencia un “macro nivel del discurso” donde se encuentran recursos como “expresar incertidumbre al formular una opinión divergente, presentar el disenso como una conformidad parcial y enfocar el objeto de la disconformidad desde un punto de vista impersonal” (Haverkate 1994: 117) y, por otro lado, un “micronivel del acto de habla” donde están incluidas la modificación semántica y la modificación pragmática de la proposición (Haverkate, 1994: 117).

⁷¹ Como ya se comentó en el apartado anterior, esta clasificación de Caffi a su vez está basada en una idea de Lakoff.

El efecto de estos tipos de atenuación se representa a través de múltiples mecanismos lingüísticos. Numerosos autores (Briz, 1995; Albelda y Cesteros, 2011; Fuentes, 2010; Álvarez Muro, 2005; Ballesteros, 2002; Calsamiglia y Tusón, 2008) han propuesto clasificaciones detalladas de estos recursos lingüísticos⁷², si bien la idea de analizar todos y cada uno de esos mecanismos puede mostrarse como “inasequible” y el hecho de recogerlos y organizarlos “no garantiza que la intención del hablante al emplearlos sea atenuar” (Albelda y Cesteros, 2011:10). Una de las clasificaciones más pormenorizadas sobre los mecanismos de atenuación es la propuesta por Briz en 1995. Así, y con base en la triple diferenciación antes mencionada, Briz hace la siguiente categorización⁷³:

a. Atenuación pragmática

- Se atenúa la fuerza ilocutiva de un acto con diferentes procedimientos:
 - atenuación pragmática performativa: por modificación del verbo performativo – *quisiera-querría que vinierais a mis bodas de plata* – y por la acción de por sí atenuadora del verbo performativo – *yo pienso que tampoco me he portado tan mal*.
 - atenuación pragmática por modificadores “al margen”: fórmulas estereotipadas, locuciones, modismos y otro tipo de expresiones – *sé que no tienes tiempo, pero me gustaría decirte una cosa*.
 - atenuación por elipsis de la conclusión – *si me lo vuelves a decir*.
- Se atenúa la fuerza o papel de los participantes de la enunciación:
 - atenuación por impersonalización del Yo: la forma se – *se dice que fue el suegro el que no quiso que se casaran* – el indefinido, uno una – *uno ya no está para esos trotes* – el tú impersonalizado – *hay cosas que tú vas aguantando y las vas aguantando un día y dos y tres y cuatro pero llega un día que ya no puedes más y dices*⁷⁴.

⁷² Una de las primeras clasificaciones de los fenómenos lingüísticos relacionados con la atenuación se encuentra en Beinhauer 1968, quien señala “la elusión de la primera persona y su sustitución por la tercera”, “la elusión de la primera persona por expresiones impersonales” y “los eufemismos”. Esta primera clasificación ya muestra tres de los recursos que pueden encontrarse en análisis actuales.

⁷³ La clasificación de Briz que se presenta aquí es una versión esquemática de la original. En Briz (1995) aparecen explicaciones más detalladas y un gran número de ejemplos.

⁷⁴ Sobre las construcciones impersonales, Omori distingue dos utilizaciones estratégicas: “una, para desfocalizar o impersonalizar al agente así como al oyente, ocultando a los interlocutores: la otra para dar

- la despersonalización del tú: no eres tú, sino nosotros, yo o cualquiera.

En este apartado, Fuentes (2010) incluye lo que ella denomina como “cambios de modalidad”, es decir, la atenuación se presenta con una permutación de acto de habla; por ejemplo:

- usar la forma interrogativa para el mandato o la petición,
- usar la negación como una forma indirecta para la afirmación de algo⁷⁵,
- usar la obligación para el mandato (*deberías...*),
- usar la afirmación para el mandato (*hay que...*)
- usar la aserción para la pregunta (*estaría bien saber...*) (Fuentes, 2010: 33-35)

Asimismo, Fuentes señala “procedimientos discursivos” que refuerzan la atenuación modal. Como Briz, Fuentes habla de la utilización de preámbulos, los marcadores que retrasan la expresión o el uso de enunciados suspendidos. A estos procedimientos, la autora añade con conceptos de “justificación” y “ofrecer al receptor opciones” que, si bien resultan nociones más amplias, tienden a aparecer de manera frecuente en los intercambios comunicativos (Fuentes, 2010: 35-37).

Este tipo de atenuación, la modal, parece ser la más frecuente en español. Así, Albelda y Cestero señalan:

Es un dato que puede parecer lógico, puesto que la atenuación del modus presenta una mayor nómina de estrategias que la del dictum. Sin embargo, constituye un tipo de atenuación formalmente más difícil de reconocer, puesto que no se liga siempre a claras estructuras de lengua, y, desde luego, no representa un contenido semántico de minimización de lo dicho. Ha pasado, por tanto, más desapercibido en la literatura que la atenuación semántica (Albelda y Cestero, 2011:17).

b. Atenuación semántica

- Atenuación semántica de un elemento:
 - por modificación morfológica – *es un poco latoso, está como dulce.*

consejo, o instrucciones, sobre los buenos modales, por ejemplo; recurriendo a una ley generalizadora” (Omori, 1997: 334-335).

⁷⁵ El concepto de negación es tratado ampliamente en Garachana (2008). La autora llega a conclusiones relevantes en este campo con relación a la cortesía verbal. Así, Garachana defiende que oraciones como “¿No tendrías un poco de sal para dejarme?” es más cortés que “¿Tendrías un poco de sal para dejarme?” puesto que al uso del condicional cortés se le suma la atenuación del “no” (Garachana, 2008:5).

- por selección léxica: eufemismos – *no me toques la moral* – lítotes – *eso no es verdad*.
- La atenuación semántica de toda la proposición: *sí, pero...*

En este apartado, Fuentes (2010: 28-29) diferencia entre, por un lado, la “minimización de la cantidad” donde están incluidos los diminutivos – *un poco, algo* – los elementos aproximativos – *una especie de, algo así como* – y el uso de retardatarios – *es que, digamos*; y por otro lado, la “minimización del contenido semántico” cuya mayor representación son los eufemismos⁷⁶.

c. Atenuación dialógica

- Expresan incertidumbre o fingen ignorancia o incompetencia ante lo dicho por otro interlocutor – *es posible que esté equivocado, pero yo creo que esto debe hacerse así*.
- Manifiestan, en movimientos concesivo-opositivos o restrictivos, la conformidad parcial, aunque como preludios del desacuerdo que sigue – *sí, bueno, pero...*
- Reducen al mínimo la disconformidad – J: (la línea de metro número cinco) *estar-estará sin arreglar/ni nada*; G: *bueno/está bastante arreglado ¿eh?*
- Impersonalizan la disconformidad – A: *no me habías dicho que te has divorciado*; B: *tú crees que uno va a ir por ahí diciendo/quiero divorciarme*.

Ferrer y Sánchez (2005) registran muchos de estos mecanismos en la expresión del desacuerdo en español. A estos, los autores añaden “los modalizadores con los que se aparenta minimizar la imposición de ideas”, como, por ejemplo, *si te parece* o *si quieres* (Ferrer y Sánchez, 2005:159). Del mismo modo, Álvarez Muro (2005: 191 y ss.) señala una “atenuación del origen del enunciado” que se muestra en los enunciados como la despersonalización del hablante, la sustitución del yo por el tú, el uso de *se* (nominalización y despersonalización del enunciado) o por poner la información “en boca de otro”; este último tipo de atenuación, también conocido con “argumento de autoridad”,

⁷⁶ Sobre los eufemismos, Chen señala que su uso es un claro ejemplo de la difícil distinción entre la cortesía y la auto-cortesía (self-politeness) y sus motivaciones en el discurso: “they are used not only for the sake of self-politeness, but also for the sake of other-politeness, since the direct naming of certain realities will damage the positive politeness of the hearer as well” (Chen, 2001: 104)

es utilizado en muchos casos para “evitar responsabilidades y no asumir lo dicho” (Brenes, 2010:14).

Además, dentro de esta atenuación dialógica, se podría incluir lo que Fuentes (2010: 29-31) denomina “distanciamientos de las circunstancias de enunciación”. En esta categoría, además del distanciamiento del yo-hablante que ya tiene en cuenta Briz, Fuentes añade el distanciamiento temporal – uso del futuro como expresión de probabilidad y usos del imperfecto, condicional y subjuntivo – la creación de la polifonía – *yo, que tú, me lo pensaba* – el uso de *yo* como forma de empatía con el tú – *si yo fuera tú, ...* – o la utilización del receptor como “partícipe de la aserción” o como “garante de lo dicho” – *¿no? ¿verdad?, como tú sabes...*

En suma, la herramienta de la atenuación:

(...) se vincula al papel del yo y, por tanto, a unidades monológicas, que afectan a lo dicho y a la intención del propio hablante: *atenuación del hablante*, salvaguarda del yo. El atenuante es una especie de *máscara* tras la cual se esconde el interlocutor y con la que el *yo se cura en salud* o se vincula a la relación yo-tú y, en consecuencia, a unidades dialógicas, que afectan al interlocutor en algún sentido: atenuación del hablante y oyente, salvaguarda de la imagen propia y ajena, un mecanismo a menudo cortés. Cuando la atenuación es cortés, la estrategia busca un cierto equilibrio y protección de imágenes, de territorios (derechos y obligaciones) y de beneficios del yo, el tú, y de los grupos a los que pertenecen (Briz, 2012: 43-44).

Por último y en cuanto a la frecuencia de uso, Albelda y Cestero apuntan:

(...) podemos decir que las tácticas estratégicas de atenuación más frecuentes son las que desfocalizan los elementos de la enunciación personal o temporal, seguidas de las que corrigen o reparan y de las que minimizan o difuminan la cantidad o cualidad de lo dicho. Son movimientos estratégicos relativamente frecuentes los que rebajan la aserción expresándola en forma de duda o de incertidumbre, implican al tú en lo dicho o justifican. Las tácticas menos frecuentes son aquellas que realizan concesiones, acotan o restringen lo dicho y formulan actos directivos de forma indirecta (Albelda y Cestero, 2011:35).

1.2.5.2. La intensificación

La herramienta de la intensificación también aparece frecuentemente relacionada con la cortesía verbal, aunque su estudio y categorización es menor que el de la atenuación⁷⁷. Los intensificadores del discurso se definen como “estrategias retóricas de dar (a entender) más de lo que realmente se dice, de manipular realzando los enunciados con finalidades diferentes” (Briz, 1996:53) y tienden a aparecer en situaciones de cortesía positiva. Así, Albelda distingue dos modos en los que los intensificadores pueden reforzar la imagen del interlocutor:

- directamente, realizando FFAs hacia la imagen del interlocutor, satisfaciendo sus deseos de aprobación.
- indirectamente, manifestando apoyo o colaboración a lo hecho o dicho por el *alter* (Albelda, 2005:114-115)

Al igual que en la atenuación, la intensificación puede desarrollarse a un nivel concreto del enunciado, de “lo dicho”, o a un nivel más general de la enunciación, de “el decir” (Briz, 1996b:24). En esta categorización general se podrían incluir además diferentes subgrupos en relación con el grado de intensificación. Allerton, ya en 1987, distingue cuatro variedades:

- Escalonada: indica el grado de valoración mental.
- Situacional: el grado de intensificación que se requiere en un contexto particular.
- Absoluta: grado original de los adjetivos superlativos.
- Diferencial: indica el grado de diferencia entre el objeto descrito y el punto de referencia. (Allerton, 1987:19-21) (T.M.)⁷⁸

A nivel interno, estos intensificadores aparecen mediante recursos léxicos, sintácticos, morfológicos, fonéticos y “con frecuencia combinando varios” (Briz, 1996b:16). Aunque, como ya se mencionó anteriormente con relación a la atenuación, estos recursos son muy

⁷⁷ Caffi explica este desequilibrio así: “Thus, mitigation is functional to smooth interactional management in that it reduces risks for participants at various levels, e.g. risks of self-contradiction, refusal, losing face, conflict, and so forth. This definition enables us to explain why mitigating devices in natural languages studied so far are much more numerous than reinforcing devices” (Caffi, 1999: 882).

⁷⁸ En el original, Allerton habla de las categorías “Scalar”, “Telic”, “Absolutive” y “Differential” respectivamente.

numerosos y variados, diferentes autores (Briz, 1996; Fuentes, 2010; Vigara, 1992b⁷⁹) han tratado de clasificarlos con el fin de agrupar las estructuras lingüísticas más frecuentes en este fenómeno. Al igual que en el apartado anterior se toma como referencia principal la clasificación propuesta por Briz (1996b) a la que se añadirán las teorías de más autores especialistas en este campo:

a. A nivel léxico:

- por modificación interna (sufijos y prefijos intensificadores): *cuerpazo*, *superdivertido*.
- por modificación externa: *menuda suerte*, *había mogollón de gente*

b. A nivel sintáctico⁸⁰:

- artículo + sustantivo + que (oración de relativo): *las juergas que se corría el tío*
- (preposición) artículo lo + adjetivo/adverbio + que: *(Con) lo bueno que es*
- (preposición) artículo + que + verbo: *para lo que dice* →
- artículo + de + sustantivo (más frecuente en plural): *las veces que se lo he dicho*
- artículo un + sustantivo (valorativo) en construcciones atributivas, a veces suspendidas: *ese restaurante no es nada caro y hace unas comidas*→
- verbo + de + sustantivo: *va de gente a esa verbena*
- empleando modos de expresión cuasi-consecutivos: *está que se sube por las paredes, que muerde, que trina, que no veas*
- con suspensión del segundo término: *se armó una* →
- con estructuras comparativas o intermedias comparativo-modales, ya sean completas o sincopadas: *eres más celoso que mi padre y ya es decir*
- con enunciados exclamativos: *¡Qué listo que eres!*
- no + verbo + ni: *no ha dicho ni pun, ni pío*
- no...sino...(con segundo término intensificado): *no guapa, sino superguapa*⁸¹

⁷⁹ Aunque es mucho anterior a las investigaciones citadas, cabe mencionar la obra de Beinhauer (1968) quien en el tercer capítulo sobre “la expresión afectiva” hace una larga clasificación de los intensificadores en español. Beinhauer incluye ya en sus estudios recursos léxicos (los prefijos y sufijos), sintácticos (comparaciones y repeticiones) e incluso lenguaje no verbal.

⁸⁰ Sobre este tipo de recursos, Briz puntualiza que “La alta frecuencia de uso de muchas de estas construcciones intensificadoras favorece los procesos de lexicalización. De hecho, muchas de estas fórmulas elativas se han convertido en unidades fraseológicas, locuciones adnominales, locuciones adverbiales” (Briz, 1996b:19)

⁸¹ Fuentes (2010: 47) también habla de la estructura intensificada con “pero”: *Estás pero que muy guapo*.

- la enumeración

Fuentes (2010: 40) también menciona como recursos sintácticos de cantidad y cualidad la repetición – en ejemplos como *esto está rico rico* – y otras estructuras como:

- qué/vaya/menudo + nombre o adjetivo (+ (que) + verbo + (sujeto)): *¡Menudo imbécil está hecho!*
- ¡cómo/cuánto + verbo + (sujeto)!: *¡Cómo ha hablado la ministra esta mañana!*
- ¡verbo + de un + (adjetivo)/ (adverbio)!: *¡Está de un simpático estos días Yolanda!*
- usos del artículo como intensificador en estructuras relativas: *¡lo tarde que llega esta niña a casa!*
- ¡anda que no + verbo + nombre/adjetivo + (sujeto) + (ni nada): *¡anda que no provoca problemas esta chica!*

En cuanto a la repetición ya propuesta por Fuentes, Vigara (1992b: 147-149) habla de un “énfasis semántico” que aparece en la interacción en diferentes formas:

- en términos aislados: *no, no y no*
- de forma continua: *mira, como ésta, una colcha como ésta tengo yo en mi cama*
- con los términos unidos asindéticamente: *la blusa estaba gastada gastada*
- sin modificación alguna en los términos repetidos: *y andando andando, llegamos al fin hasta la maldita finca*
- forma parte, con variantes propositivas o conjuntivas, de numerosas fórmulas fijas de relieve: *es el absurdo más absurdo.*

c. Otros recursos semánticos:

- la ironía: *¡tienes tú poco dinero!*
- metáforas de la vida cotidiana: *me moría de la risa*
- la comparación hiperbólica: *eso es una gilipollez como la copa de un pino*

Aquí Fuentes (2010: 41) añade también el uso de “elementos cuyo significado se ve sobrepotenciado”, es decir, oraciones como *me han encantado los postres* en vez de *me han gustado los postres*.

d. Recursos suprasegmentales:

- el tono o pronunciación marcados: *es LENTO*

- la pronunciación silabeada: *Es un PE-SA-DO*
- el alargamiento vocálico: *no estaba bueno, estaba bueníisimo*

Además de los recursos propuestos por Briz (1996b), Fuentes (2010: 41-50) plantea otros igualmente frecuentes en la lengua. Según esta autora también se pueden encontrar intensificadores de estos tipos:

- Apoyo de la propia aserción:
 - elementos en la enunciación:
 - *verdaderamente, francamente...*
 - ocurrencias con el verbo decir: *te digo que no voy a ir, ya te digo, decirle..., no me digas...*
 - que enunciativo: *que no, que no/ que ya está bien*
 - adverbiales de la enunciación: *si no recuerdo mal, si no me falla la memoria...*
 - en el plano modal:
 - *¡Por Dios!, ¡Por favor!*
 - *seguro, fijo*
 - elementos modales reafirmativos: *claro, por supuesto...*
 - *oye*
- Los apelativos: *fíjate tú, imagínate tú, ¿entiendes? ¿lo ves?*
- Otros operadores argumentativos: *para colmo, sobre todo, qué sé yo, nada más y nada menos*
- Operadores informativos que ponen de relevancia lo dicho: *ante todo, auténticamente, perfecto, precisamente...*
- Ciertos conectores: *bueno, bien, encima, ahora*
- Procedimientos discursivos: *halagos, agradecimientos, cumplidos...*

Estos últimos se relacionan directamente con los actos de habla prototípicos de la cortesía positiva en español.

Por su parte, Vigara diferencia entre “los procedimientos de realce de la actitud global del hablante en el momento de la actualización” y “los procedimientos de realce de una parte (funcional) del enunciado” (Vigara, 1992: 133). La mayor parte de estos

procedimientos ya han sido mencionados en las clasificaciones de Briz y Fuentes, pero cabe mencionar algunos hasta ahora no tratados:

- Dentro de los procedimientos de realce de la actitud global del hablante:
 - Autorreafirmación:
 - autorreafirmativas propias: *te lo digo yo, como que me llamo Ramón, estoy por decirle...*
 - atribuciones al interlocutor: la interrogación retórica – *¿y sabes lo que te digo?* – expresiones que indican mandato – *date cuenta, fíjate* – la expresión de lo consabido – *como tú comprenderás, si quiere que le diga la verdad.*
 - autorreafirmativas encubiertas en sujetos ajenos al yo y al tú: *ya se sabe, como dice mi hijo...* (Vigara, 1992b: 134 y ss.)

En relación con la autorreafirmación del hablante, Serrano y Aijón defienden que el uso explícito del pronombre de sujeto en ocasiones está vinculado a la intensificación:

(...) puede adquirir la función de relajar la literalidad del enunciado, centrando la responsabilidad en el propio hablante, que se hace presente explícitamente en la escena comunicativa, y evitando focalizar a otras personas del discurso, lo cual puede constituir un recurso estilístico de cortesía valorizante o dignificadora. Esto parece ser frecuente cuando la interacción gira sobre temas personales o comprometidos para uno o varios de los participantes directos (Serrano y Aijón, 2010: 185)

- Dentro de los procedimientos de realce de una parte del enunciado:
 - énfasis funcional: *cuéntamelo tú. Yo te lo cuento a ti si tú me lo cuentas a mí.*

En esta parte, Vigara también habla del “incumplimiento de las restricciones gramaticales y/o semánticas” en ejemplos como *lo he buscadísimo mil veces* o *ser muy domingo*, lo que resulta muy interesante por el carácter creativo y más consciente por parte del hablante (Vigara, 1992b: 143 y ss.).

Tal y como se mencionaba al empezar el apartado, los estudios de intensificación han aparecido en menor número que los de atenuación pues esta última suele considerarse más cercana a la cortesía verbal que la primera. Sin embargo, el español pertenece a una

cultura de acercamiento máximo, al menos en la variante peninsular, por lo que el uso de la cortesía positiva será frecuente y con ella el de la herramienta de la intensificación: “parece claro que en la lengua coloquial se tiende constantemente al énfasis, o, mejor, al sobreénfasis y a la ruptura de las restricciones semántico-gramaticales en la intensificación, mediante los más variados procedimientos y con no poca creatividad” (Vigara, 1992b: 183).

Para finalizar esta sección, conviene recordar que las herramientas de atenuación e intensificación no se presentan como categorías opuestas sino como complementarias. En un mismo acto de habla y con una misma intención discursiva, ambas herramientas pueden aparecer juntas y, por otra parte, un mismo recurso puede ser clasificado como atenuante o intensificador dependiendo del contexto y el uso que se esté haciendo de él. Así, por ejemplo, Fuentes (2008) profundiza sobre la doble herramienta que constituye el término “digamos”. Como expresión aproximativa o retardataria, *digamos* “disminuye la fuerza argumentativa [de la aserción] o la carga modal, presentándola como una opinión” (Fuentes, 2008:81) o adopta un “valor de énfasis en la enunciación y de intensificación” en “contextos negativos” (Fuentes, 2008:98). Por esto, la autora señala que *digamos* es una “prueba de la frecuencia con que los elementos admiten funciones polares” (Fuentes 2008:98).

1.2.5.3. Las formas de tratamiento

Como se mencionaba en la primera parte sobre las herramientas de la cortesía verbal, a los estudios sobre atenuación e intensificación se le suma en muchas ocasiones el de las formas de tratamiento. Este tipo de fórmulas son muy numerosas en la lengua y afectan a muy diferentes aspectos sociales⁸²:

Los elementos lingüísticos utilizados para señalar al otro o los otros implicados en la interacción denotan el grado de relación existente entre ellos en sentido amplio. Y no sólo denotan el grado de relación, sino que estos elementos, utilizados de un modo adecuado, contribuyen a mantener, mejorar o dañar, incluso destruir, la relación entre los interlocutores, pues para un empleo adecuado de los mismos es necesario tener en cuenta diversos factores contextuales, como la situación comunicativa, la índole

⁸² A modo de ejemplo, en su monografía sobre los tratamientos en español Carrasco (2002) diferencia ocho tipos de formas nominales de tratamiento: los antropónimos, los términos de parentesco, los tratamientos que dependen de la edad, los especializados en la apelación, los tratamientos de desigualdad social, los nominales profesionales, los que destacan la igualdad y los de carácter amistoso y afectuoso.

del intercambio comunicativo, la actitud comunicativa de los interlocutores, etc.
(Carrasco, 2002: 22)

De entre todos los tratamientos posibles quizás la forma más estudiada en español es el par tú-usted. De forma general, Blas señala:

Tanto la bibliografía especializada como la propia experiencia de los hablantes hispanos establecen generalmente para el español moderno un paralelismo entre el uso de usted y diversos factores relacionados con la cortesía, como la deferencia o el respeto, de la misma manera que se relaciona el empleo de la forma tú con la familiaridad, la solidaridad o la intimidad entre los interlocutores. (Blas, 1994:38)

Sin embargo, el par tú-usted es uno de los que más variación presentan en la geografía del español⁸³. Así, Fuentes (2010: 56) diferencia cuatro sistemas de uso de este tratamiento en el mundo hispanohablante:

- tú-usted/ustedes
- tú-usted/vosotros-ustedes
- (tú)-vos-usted/ (vosotros)-ustedes
- tú-vos-usted/ (vosotros)-ustedes⁸⁴

El español peninsular se correspondería en su mayor parte con el segundo de los tipos, es decir, en este territorio se reconocen y usan las formas *tú* y *usted* para tratamientos en singular y *vosotros* y *ustedes* para los casos en plural. La tendencia de uso de un tratamiento u otro viene determinada con diferentes aspectos sociales como la relación entre interlocutores, la distancia social y, de forma muy relevante, la diferencia de edad (Blas, 1994: 33). De manera general, en España el estrechamiento de la distancia interpersonal está asociado al tratamiento de *tú* y esto puede contemplarse como un rasgo de acercamiento y de cortesía positiva (Blas, 2005: 20). Así, Blas afirma:

Las relaciones familiares, o en el mismo sentido, las que mantienen los jóvenes entre sí, con independencia de las diferencias de sexo o estatus social, dan lugar también

⁸³ Carrasco (2002) desarrolla un estudio exhaustivo sobre esta variación en todos los territorios hispanohablantes. Los resultados aparecen en una tabla resumen de forma muy estructurada (Carrasco, 2002: 65-93)

⁸⁴ Según la autora, los términos que aparecen entre paréntesis son “reconocidos por los hablantes, pero no usados” (Fuentes, 2010: 56)

a tratamientos *no marcados*⁸⁵ a base de *tú*. Y lo mismo ocurre, en el extremo contrario, con aquellas situaciones en las que se produce un uso categórico del ustededeo: por ejemplo, frente al tratamiento recíproco de *tú* entre los jóvenes, las conversaciones entre personas mayores a las que unen escasos vínculos de solidaridad o intimidad se desarrollan sistemáticamente mediante el intercambio de un *usted* recíproco (Blas, 2005:13)

Por tanto, se puede deducir que el uso de *tú* tiende a aparecer en contextos informales (o familiares), donde hay vínculos de intimidad y, por el contrario, el tratamiento de *usted* se reserva para situaciones formales y con escasos vínculos interpersonales. Sin embargo, tanto Blas (1994, 2005) como Carrasco (2002) coinciden en remarcar que este tipo de tratamiento está en un “claro proceso de cambio” y que el uso de *tú se* está estableciendo en “diversos ámbitos contextuales en otro tiempo reservados a *usted*” (Blas, 1994: 33). Así, como concluye Carrasco, “estamos asistiendo en España a un intento de abolir la distancia social, de cultivar el acercamiento entre los individuos, dejando al margen en muchas ocasiones, la edad, la situación, el grado de conocimiento del otro e, incluso, la relación de poder” (Carrasco, 2002:41-42).

Este cambio de paradigma lingüístico puede percibirse como el reflejo de un cambio en la sociedad española:

En consecuencia, la progresión en el empleo de *tú* en el español de nuestra comunidad sería un reflejo de la tendencia creciente en una sociedad democrática, cada vez más permisiva, a limar prejuicios y jerarquizaciones sociales, determinando una valoración crecientemente positiva del tuteo como forma de tratamiento adecuado en situaciones cada vez más numerosas. En el extremo contrario, la elección de *usted* representaría el mantenimiento de estrategias comunicativas más conservadoras y tradicionalmente más prestigiosas que se relacionan con la denominada cortesía negativa (Blas, 1994:40-41).

Y forma parte de la tendencia a la coloquialización en el español peninsular de la que habla Briz y que ya se ha mencionado anteriormente.

⁸⁵ “Entendemos por *no marcadas* las elecciones más comunes, por esperables, en una situación comunicativa determinada. Frente a estas, las elecciones *marcadas* vendrían a ser aquellas que los hablantes realizan, por las razones que sea (de ahí su frecuente carácter estratégico) y que se caracterizan por un mayor “extrañamiento” en las citadas coordenadas discursivas” (Blas, 2005: 14).

1.2.6. La descortesía

Como ya se mencionó en el apartado sobre las teorías clásicas, el estudio de la descortesía se ha desarrollado de forma paralela al de la cortesía, aunque en un menor número de investigaciones. Uno de los primeros autores en tratar el tema de la descortesía en el mundo anglosajón es Culpeper, quien propuso para su estudio un análisis análogo al de la cortesía de Brown y Levinson⁸⁶(Culpeper, 1996). Este autor, además, diferencia entre los conceptos de “descortesía” – *impoliteness* – y “grosería” – *rudeness*. El primero de ellos hace referencia a un ataque “intencional” de imagen, mientras que el segundo agrupa los enfrentamientos “involuntarios” (Culpeper, 2008: 32). Asimismo, el lingüista distingue una descortesía convencionalizada – próxima a la cortesía ritual – y una descortesía no-convencionalizada – de carácter más estratégico (Culpeper, 2011).

Esta correlación cortesía-descortesía propuesta por Culpeper ha recibido numerosas críticas (Eelen, 2001; Mills, 2009; Fuentes, 2010) en las últimas décadas por su percepción simplista y negativa del fenómeno de la descortesía. Una de las críticas más persistente es la iniciada por Eelen (2001):

Since norms are geared to bring about positively rather than negatively evaluated behaviour, the notion of politeness as norm-guided behavioural production can handle politeness better than impoliteness. The latter needs to be captured in negative terms, as the lack or violation of social norms, and since norms qua norms cannot capture their own violation, the theoretical framework loses its explanatory grip on impoliteness. This negative definition of impoliteness - and the polite bias as a whole - is also found in emic notions of politeness, so again this represents a case of science mimicking commonsense notions. (Eelen, 2001: 243)

En la misma línea que Eelen, Mills afirma:

Thus, politeness and impoliteness cannot be seen as simple polar opposites. Nor should impoliteness be seen as the marked term, in relation to an unmarked norm of politeness, since this assumes that politeness is almost invisible because it is the norm, whilst impoliteness is noticeable. (Mills, 2003: 125)

Esta autora subraya igualmente la difícil clasificación de la descortesía ya que en muchos casos no está claro si los interlocutores dentro de una interacción son corteses o

⁸⁶ Culpeper adapta las cinco formas de aparición de la cortesía de Brown y Levinson para el estudio de la descortesía. Por su parte, Bousfield propone simplificarlas en dos: on-record impoliteness (con estrategias “explícitas”) y off-record impoliteness (con estrategias “implícitas”) (Bousfield, 2008:138).

descorteses y que, por tanto, el estudio de la descortesía siempre tiene que ir ligado al contexto y al grupo o comunidad en el que se desarrolla la comunicación (Mills, 2003: 139)⁸⁷. De esta manera, Mills llega a una conclusión muy interesante sobre el desarrollo de las teorías sobre descortesía:

It is clear that when we judge politeness and impoliteness we are also categorising people in a range of different ways in relation to what we think are cultural or community-of-practise norms. Instead of assuming that particular acts such as directness or swearing are in essence impolite, we must analyse the way that individuals come to a judgement of an utterance or series of utterances as a polite or impolite. We must also be aware that individuals do not necessarily come to assess an utterance as impolite immediately, but through process of consultation with others. Thus, what I am arguing for here is a greater complexity in the analysis of impoliteness which perhaps can only be achieved through turning from the sentence level to the level of discourse (Mills, 2003: 159)

En el caso de los estudios de descortesía en español, diferentes autores (Fuentes, 2010 y 2013 o Kaul, 2012) apuestan por el concepto de *continuo* para tratar de explicar la relación entre cortesía y descortesía:

Partimos del postulado de que la fuerza de cortesía-descortesía es una propiedad permanente de los actos de habla e inherente a estos, complementaria de la fuerza ilocutoria y obligatoria como esta, que se manifiesta y organiza en un continuo. Dentro de ese continuo, hemos considerado la cortesía y la descortesía como dos aspectos opuestos, que constituyen, a su vez sendos continuos. Entre uno y otro, se encuentra un sector neutro conformado por la infinidad de actos en que la imagen de los interlocutores no corre riesgo (Kaul, 2012: 99)⁸⁸.

Por tanto, la descortesía aparece en equilibrio con la cortesía dentro de un continuo donde la interpretación de una u otra estrategia dependerá de la adecuación al contexto. Sobre esta idea, García Macías alega:

⁸⁷ Esta idea la repite también en 2009: “there is nothing intrinsically impolite about any utterance. Often what is at issue is a negative judgment about the person accused of impoliteness, either on affective grounds or in terms of perceptions of their lack of integration into a social group or Community of Practice” (Mills, 2009: 1049).

⁸⁸ Dentro de este continuo de descortesía se encuentran finalidades “menos graves” como son incomodar, molestar o burlarse del oyente y finalidades “más graves” como son apocar, menoscabar, exasperar o denigrar al oyente (Kaul, 2012: 89).

Podemos observar que, para que una manifestación sea abiertamente descortés, tiene que ser altamente inadecuada, pero no necesariamente altamente ostensiva. Por ejemplo: bastaría con que alguien insinuara algo desagradable sobre nosotros para molestarnos, no necesitaríamos que nos lo dijera muy abiertamente. (García Macías, 2005:350)

Si bien los autores españoles no suelen hacer la correspondencia cortesía-descortesía con la teoría de Brown y Levinson, sí se pueden encontrar casos de paralelismo con la teoría de Bravo sobre la cortesía y sus conceptos de *autonomía* y *afiliación*. Así, Kaul habla de un concepto de *afiliación exacerbada* definido como “percibirse y ser percibido como adepto al grupo, al punto de escoger la descortesía en su defensa” y el concepto de *refratariedad* “entendida como la autonomía exacerbada de percibirse y ser percibido como opositor al grupo, en una actitud rebelde respecto de aquello que suscita su oposición” (Kaul, 2010: 126⁸⁹).

De esta manera, la autora reconoce similitudes y diferencias entre los fenómenos de la cortesía y la descortesía. Entre las convergencias enumera:

- Estos fenómenos se sitúan en la intersección del lenguaje y la realidad social;
- Su manifestación es idiosincrásica de cada cultura y variable con ésta.
- Utilizan estrategias que, por discurrir en el dominio de lo implícito, otorgan un plus de sentido a lo expresado.
- Ambos dependen del concepto de imagen social y este se organiza en relación con la cultura de pertenencia (Kaul, 2012: 85)

Por su parte, las divergencias entre las dos nociones serían más numerosas. Mientras que la cortesía facilita el equilibrio social, exhibe normatividad, es habitual y masiva y parte de la presencia de un compromiso mutuo, la descortesía quiebra el equilibrio social, muestra individualidad, es ocasional y personal y suele responder a una ausencia de compromiso mutuo (Kaul, 2012: 88).

En cuanto a las herramientas lingüísticas de las que se vale la descortesía, Culpeper enumera nueve de las fórmulas descorteses más habituales en inglés (Culpeper, 2011:135-136) (T.M.)⁹⁰:

⁸⁹ Teoría ya en Kaul (2005).

⁹⁰ Aunque Culpeper habla del inglés, estas fórmulas también aparecen con mucha frecuencia en la descortesía en español:

- Insultos:
 - Vocativos negativos personalizados: *you fucking pig*
 - Afirmaciones negativas personalizadas: *you are such a shit*
 - Referencias negativas personalizadas: *your stinking mouth*
 - Referencias negativas de tercera persona personalizadas: *the daft bimbo*
- Críticas o quejas directas: *that was absolutely bad*
- Preguntas o presuposiciones desagradables: *why do you make my life impossible?*
- Condescendencia: *that's babyish*
- Refuerzos del mensaje: *listen here* (para empezar una conversación)
- Rechazos o despidos: *go away*
- Mandar callar: *shut up*
- Amenazas: *I'm gonna smach your face if you don't X*
- Expresiones negativas: *go to hell*

Según el autor, estas fórmulas pertenecen a la descortesía convencionalizada y varían en relación al grado de convencionalización, a la dependencia con el contexto y al grado de ofensa que se asocie con ellas (Culpeper, 2011: 153). En cuanto a las funciones de la descortesía, Culpeper (2011: capítulo 7) habla de una descortesía *afectiva* relacionada con las emociones, una descortesía *coactiva* propia de las relaciones de poder y una descortesía *de entretenimiento* vinculada al gusto por lo políticamente incorrecto. Igualmente, el autor alude a una descortesía institucional donde pueden encontrarse casos como la descortesía militar o la descortesía televisiva (Culpeper, 2011).

Por otra parte, y centradas en la intención del hablante, Kaul (2008: 258) distingue once posibilidades de aparición de la descortesía:

- el modo expresivo del hablante con reminiscencia de lenguaje impropio o indecoroso,

-
- Insultos: *(tú) imbécil, eres (un) gilipollas, puto bocazas* (referido al interlocutor o a una tercera persona)
 - Críticas o quejas directas: *¡está fatal! ¡es horrible!*
 - Preguntas o presuposiciones desagradables: *¿Y si me dejas en paz? ¿Por qué no te mueres?*
 - Condescendencia: *¡Qué pueril!*
 - Refuerzos del mensaje: *Escucha(me), Mira(me)*
 - Rechazos o despidos: *vete, pírate, que te largues*
 - Mandar callar: *cállate, cierra la boca, no abras la boca*
 - Amenazas: *como no vengas, no te atrevas...*
 - Expresiones negativas: *que te den (por el culo)*

- ofensa involuntaria hacia el oyente por metedura de pata,
- escatima involuntaria de la cortesía esperada por el oyente,
- prescindencia de las normas de cortesía,
- empleo de lenguaje ofensivo hacia sí mismo con diferentes motivaciones,
- exceso de cortesía hacia el oyente para herirlo o burlarse de él,
- escatima voluntaria de la cortesía esperada por el oyente,
- ofensa voluntaria hacia el oyente para dañar la imagen del oyente,
- ofensa voluntaria hacia el oyente para defender la imagen del hablante,
- interpretación del oyente como un ataque intencional a su imagen,
- silencio abrumador del oyente para indicar desacuerdo con la emisión del hablante.

Además, la autora afirma que los únicos casos en los que el uso de la descortesía no es estratégico son aquellos en los que el acto es involuntario (Kaul, 2008: 260). Por tanto, la mayoría de usos descorteses en español responde a una descortesía estratégica y de carácter más libre por parte de los interlocutores. Esta misma autora, unos años más tarde, enumera los rasgos característicos que puede tener este tipo de descortesía (Kaul, 2010b: 78-79):

- En relación con los vínculos entre interlocutores, la descortesía puede ser *intragrupal* – de un individuo frente a otro en un mismo grupo – *individual-grupal* – de un individuo frente a un grupo o dos individuos de diferentes grupos – o *grupal* – entre dos grupos.
- En cuanto al modo de ejercer la descortesía, esta puede ser:
 - *Bilateral* – caracterizada por la reciprocidad de la actitud – o *unilateral* – cuando el hablante que produce la mayor tensión es siempre el mismo en todas las interacciones.
 - *Sincrónica* – en presencia del destinatario de la descortesía – o *asíncrona* – en ausencia del destinatario.
 - *Ritual* – inherente a una ceremonia rutinaria – o *no ritual*
 - *Crónica* – persistente o continua – o *ad hoc* – la situacional, para la circunstancia.
 - *Aparente* – tiene aspecto de descortesía, pero carece de *animus injuriandi*; también llamada *anticortesía* – o *real*.

- *Coral* – la practicada simultáneamente por un grupo en forma de estribillo – o *singular*
- *Ideológica* – la provocada por ideología – o *no ideológica*.

Dentro de este último par de descortesía, Bolívar habla de diferentes ideologías que marcan el uso de este fenómeno: la ideología generacional – el lenguaje de los jóvenes frente al de los adultos – las ideologías académicas – pone como ejemplo a Chomsky y su crítica feroz a otras teorías – y la ideología política – la autora pone de relevancia los comentarios ofensivos que se hacen entre sí los presidentes latinoamericanos (Bolívar, 2010).

Al igual que en el caso de la atenuación y la intensificación, también se pueden encontrar recursos lingüísticos que pueden tener connotaciones corteses o descorteses dependiendo del contexto de uso. La alo-repetición puede ser uno de los ejemplos de esta doble utilización. Así, Bernal explica:

La alo-repetición constituye un fenómeno polifacético que puede cumplir diferentes funciones: por un lado, sirve como estrategia valorizante al halagar al interlocutor, tiene afecto afiliativo al integrar y aceptar en el discurso propio la formulación del interlocutor, supone una estrategia de cortesía de atenuación del desacuerdo y es un mecanismo de superación de tensiones en la interacción. Por otro lado, alo-repetir puede ser desafiliativo al hacer una corrección de lo dicho por el otro, puede aportar contenidos ilocutivos de recriminación, reproche, y puede mostrar enfado (Bernal, 2005b:73).

Asimismo, cabe mencionar que, si bien la cortesía sigue siendo la opción preferida frente a la descortesía en la mayor parte de interacciones⁹¹, el uso de esta última se está incrementando en “diversas comunidades de práctica del mundo hispanohablante actual” y “parece encaminarse a un proceso de naturalización en este contexto sociocultural” (Kaul, 2012: 77). Este aumento de la descortesía se percibe a nivel social y no solo lingüístico:

⁹¹ “Dans la plupart de situation, la politesse est ‘préférée’ à l’impolitesse, et l’on conçoit mal une société qui aurait pour règle d’or: ‘Infligez-vous des affronts les uns aux autres’ - même s’il existe bien des situations où l’application du principe de politesse est suspendue (état d’urgence, communication conflictuelle, etc.)” (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 231).

El individuo apetece expresar públicamente lo que en la sociedad anterior resultaba de mal gusto: sus experiencias íntimas y baladíes; sea cual fuere la naturaleza del mensaje que emite, la primacía del acto de comunicación se impone sobre la naturaleza de lo comunicado. (Kaul, 2012: 78)

Uno de los medios por los que esta descortesía está actualmente incrementándose – al igual que ya afirmó Briz (2013) en el caso de la coloquialización de la lengua – es la presencia de este fenómeno en los medios de comunicación. Sobre esta cuestión, Brenes argumenta:

Los personajes del mundo televisivo se presentan como el ideal social al que cualquier persona aspira, y su habla, por ende, se transforma en la guía o la pauta que rige las intervenciones de los telespectadores. Lo interesante, en este sentido, es que este canon idiomático, regido por las leyes del mercado, ha tendido en los últimos años hacia dos objetivos: el empleo de un lenguaje coloquial, fácilmente comprensible por parte de todos los públicos y que no destaca, precisamente, por su corrección, y el aumento progresivo de la descortesía y violencia verbal utilizadas, fenómenos que, al ser considerados como una transgresión de lo socialmente adecuado, atraen enormemente el interés del receptor. (Brenes, 2010c:708)

Este tipo de “atracción por lo socialmente adecuado” es lo que Culpeper (2011) denomina *descortesía del entretenimiento* y que el autor compara con el gusto por la lucha entre gladiadores en la Antigua Roma o el boxeo.

Por otra parte, numerosos investigadores (Briz, 2007; Fuentes, 2010; Zimmermann, 2003; Fuentes y Brenes, 2013; Culpeper, 1996) han señalado la existencia de dos fenómenos íntimamente ligados a la relación cortesía-descortesía. Estos son la *hipercortesía* y la *anticortesía*. Fuentes y Brenes (2013: 81 y ss.) hablan de estos fenómenos como “efectos de inversión” donde un exceso de cortesía puede tener un resultado descortés – en el caso de la *hipercortesía* – y, por el contrario, un exceso de descortesía puede ser considerado cortés – la *anticortesía*. Estas dos estrategias establecen, por tanto, los límites de la (des)cortesía dentro del concepto de *continuo* antes mencionado.

La *hipercortesía* se trata, pues, de una acumulación excesiva de recursos corteses. Esta proliferación se contrapone a la norma, a lo esperado por parte del interlocutor, por lo que

puede hacer pensar al oyente que es “insincera”⁹² y poco creíble. En este apartado, Fuentes y Brenes (2013:82-85) ponen como ejemplo algunas reseñas de hoteles escritas en internet donde todo es descrito de forma tan positiva que llega a ser interpretado como “irreal”. Lo esperable al leer una opinión sobre un servicio es encontrar argumentos positivos y negativos, por lo que este exceso de cortesía, puede tener el efecto contrario al que se supone que busca.

Por su parte, la *anticortesía* puede estar provocada por diferentes aspectos. Fuentes (2010: 26) enumera los tres más frecuentes:

- El hablante intenta desahogarse, está en un estado muy irritable.
- Es propio de una situación desenfadada o el habla de un grupo social.
- Es una característica personal del rol que el hablante está interpretando.

El efecto de esta *anticortesía* no es descortés sino que puede interpretarse como neutro o, incluso, como cortés dentro de la conversación. Por ello, para que la interpretación de este fenómeno sea la adecuada, no se deben juzgar tanto las “formas empleadas fuera de su concreto contexto de uso” sino que habrá que tener en cuenta “la relación entre los interlocutores o la finalidad de la interacción” (Albelda y Barros, 2013: 25). Por tanto, actos de habla que habitualmente son considerados amenazadores para la imagen, como los insultos, pueden llegar a no causar ese daño y ser reconocidos como no ofensivos por parte de los interlocutores:

Entonces, si estos actos no están considerados por los afectados como deterioro o amenaza a la imagen, no podemos clasificarlos como descorteses. Más bien habrá que considerarlos como una clase *sui generis*. Forman parte de una actitud más general que los estudios del lenguaje juvenil han destacado en el comportamiento lingüístico y paralingüístico (...), una actitud *antinormativa*. (...). Por ello los llamo *anticorteses*. (Zimmerman, 2003: 57)

⁹² Fuentes y Brenes (2013) incluyen en el apartado sobre los excesos de cortesía también a la ironía que, como en el caso de la hipercortesía, se percibe a menudo como poco sincera.

El término *anticortesía* fue propuesto por Zimmermann (2003, 2005)⁹³, quien lo propuso para explicar una tendencia antinormativa en el lenguaje juvenil español. Así, el autor explica:

La categoría *anticortesía* significa que los participantes (en este caso los jóvenes) tienen – igual que otros miembros de la sociedad – la pretensión de ser miembros respetados, especialmente por los integrantes del grupo. Sin embargo, este estatus no se adquiere por los procedimientos del mundo adulto, sino al contrario por la violación de estas normas y reglas. Se trata entonces de un evento de *colaboración* mutua para crear este universo antinormativo. La anticortesía es una de las estrategias (Zimmermann, 2005: 265)

Aunque las investigaciones de Zimmermann han sido secundadas por la gran mayoría de autores españoles⁹⁴, Briz señala la necesidad de considerar otros grupos de población para su estudio puesto que la *anticortesía* “al menos en España, aparece también en mujeres y no necesariamente se da en el estrato social más joven” (Briz, 2007:34). Por tanto, este autor generaliza la *anticortesía* al ámbito coloquial de la lengua y puede ser el origen de una de las características más destacables del español peninsular. Briz afirma que “podría decirse que se trata de una descortesía aceptada en ese entorno o marco de interacción coloquial. No, no es, así pues, descortés el uso coloquial español, solo que el código cultural y social de la cortesía no coincide con el de otras lenguas” (Briz, 2006: 246). Además, esta tendencia discursiva del español y la utilización de actos de habla anticortesés “demuestran que la cortesía no es una constante social sino una opción entre otras” (Zimmerman, 2003: 49).

⁹³ En estudios anglófonos también se recoge este fenómeno. Así, ya en 1996 Culpeper habla de la descortesía “aceptada”, con ejemplos como el lenguaje militar, los diálogos teatrales – donde se intenta mostrar el equilibrio o desequilibrio entre personajes – y el lenguaje judicial. Igualmente, Mills señala que “Within certain institutional contexts such as schools, the domineering linguistic behaviour of teachers may not be considered impolite by pupils, although they might not like the way they are talked to” (Mills, 2003: 128)

⁹⁴ Autores como Kaul (2010:130) vinculan la *anticortesía* en los jóvenes como un recurso de afiliación en la conversación coloquial y Fuentes (2010) estudia el fenómeno en el marco del Parlamento español donde “la norma es el enfrentamiento” y el efecto de la supuesta descortesía codificada es mitigado por el contexto.

1.3. Principales líneas de investigación sobre cortesía verbal

Como se ha comentado al principio del capítulo, los estudios más relevantes sobre cortesía lingüística se ciñen a los últimos sesenta años. Desde las teorías pioneras de Goffman (1959,1967) y Austin (1962) hasta la actualidad, los trabajos en cortesía se han focalizando en numerosos conceptos y se han desarrollado en diferentes vías. En este apartado se tratarán, pues, las principales líneas de investigación de este fenómeno con el objetivo de presentar un panorama global.

De manera general, se pueden diferenciar dos grandes generaciones de estudios de cortesía: la primera, de carácter más teórico y general, que “se adhiere a la universalidad” del fenómeno y la segunda, más empírica y aplicada, que “regresa al relativismo heredero de la antropología” (Bravo, 2004:18).

Dentro de esta primera generación procedente de la filosofía del lenguaje se pueden encontrar diferentes vías de estudio. Así, como apunta Fraser:

While the existence of politeness or the lack thereof is not in question, a common understanding of the concept and how to account for it is certainly problematic (...) Remarkably, many of the writers do not even explicitly define what they take politeness to be, and their understanding of the concept must be inferred from statements referencing the term. (Fraser 1990:219)

En su estado de la cuestión de 1990, Fraser reconoce hasta ese momento cuatro perspectivas para el estudio de la cortesía: la de la norma social, la de las máximas conversacionales, la de la protección de la imagen y la del contrato conversacional⁹⁵. La primera perspectiva – la de la norma social – hace referencia al concepto histórico y popular de la *cortesía*, es decir, “it assumes that each society has a particular set of social norms consisting of more or less explicit rules that prescribe a certain behavior, a state of affairs, or a way of thinking in a context.” (Fraser, 1990: 220). Esta visión normativa relaciona la cortesía con el *estilo* a la hora de hablar y, por tanto, con el uso de la lengua y no con la gramática tradicional, por lo que las referencias al fenómeno en esta última son muy limitadas (Fraser, 1990: 221). Fraser rechaza esta visión para el estudio de la cortesía y se centra en las otras tres perspectivas (Fraser, 1990: 221 y 234).

⁹⁵ “The social-norm view”, “the conversational-maxim view”, “the face-saving view” y “the conversational-contract view” respectivamente. (T.M.)

La segunda de las vías – la de las máximas conversacionales – hace directamente referencia a la teoría de Grice:

These conversational maxims are guidelines for the ‘rational’ use of language in conversation and are qualitatively different from the notion of linguistic rule associated with grammar (...)Whereas the violation of a grammar rule results in ungrammaticality and the assessment not ‘knowing’ the language, violation of a conversational maxim may be accepted as signalling certain speaker intentions (Fraser, 1990: 222)

Esta visión de la cortesía como un conjunto de máximas de carácter pragmático que regulan su uso en la conversación también fue adquirida por otros autores como Lakoff y Leech. El objetivo de esta perspectiva es el de crear una serie de principios básicos que regulan la comunicación lo que, sin duda, fue un paso decisivo en el estudio del uso de la lengua. El problema de esta visión es, sin embargo, que toma los actos ilocutivos como “corteses” o “descorteses” en sí mismos y no tiene en cuenta el resultado de estos (Fraser, 1990: 227)⁹⁶.

En cuanto a la perspectiva de la protección de la imagen, Fraser alude directamente a la teoría de Brown y Levinson, quienes “they go one step further and assert that linguistic politeness must be communicated, that it constitutes a **message**, a conversational implicature of the sort proposed by Grice” (Fraser, 1990: 228). Estos autores, como ya se mencionó en el apartado sobre cortesía clásica, recuperan el concepto de *imagen de Goffman* y lo relacionan con los usos de la cortesía en la lengua:

Face is something that can be lost, maintained, or enhanced, and any threat to face must be continually monitored during an interaction. And, since face is so vulnerable, and since most participants will defend their face if threatened, the assumption is made that it is generally in everyone’s best interest to maintain each other’s face and to act in such ways that others are made aware that this is one’s intention (Fraser, 1990: 229)

⁹⁶ Sobre esta idea, García Vizcaíno argumenta que “la postura de Leech resulta contradictoria ya que, si considera la cortesía verbal como un principio retórico de la pragmática (con una serie de máximas), le está atribuyendo de algún modo el rango de medio hacia un fin. Esta concepción de la cortesía no es compatible con la de considerarla la motivación para emitir determinados enunciados, que es la concepción derivada de considerar el principio de cortesía como la explicación de ciertos quebrantamientos del PC [Principio de Cooperación]” (García Vizcaíno, 2005: 52).

Aunque la teoría de Brown y Levinson ha dado lugar a gran cantidad de críticas por su dimensión universalista y su visión pesimista de las relaciones humanas por las frecuentes amenazas a la imagen, este estudio sentó las bases para un gran número de investigaciones futuras.

La última de las perspectivas enumeradas por Fraser es la del contrato conversacional. Esta visión de la cortesía se centraría en el acuerdo pre-conversacional que hacen – de manera implícita – los interlocutores y en el que se tienen en cuenta una serie de derechos y obligaciones que marcarán el futuro intercambio comunicativo. Este acuerdo previo a la comunicación puede variar enormemente de un contexto a otro e, incluso, puede ser renegociado durante la conversación. La tarea de ser cortés recae, por tanto, en los interlocutores y no en la lengua en sí misma:

Being polite is taken to be a hallmark of abiding by the CP – being cooperative involves abiding by the CC. Sentences are not ipso facto polite, nor are languages more or less polite. It is only speakers who are polite, and then only if their utterances reflect an adherence to the obligations they carry in that particular conversation. (Fraser, 1990: 233)

Estas cuatro vías de estudio, Fraser las muestra como opciones alternativas y en cierta medida, enfrentadas unas a otras. Sin embargo, otros autores (Watts, 1989; Spencer-Oatey, 2002) apuestan por una visión complementaria de estas perspectivas que permita comprender de un modo más realista la complejidad de la cortesía. Así, Spencer-Oatey afirma, por ejemplo, que “the politeness maxims proposed by Leech (1983) are best seen as pragmatic constraints that help manage the potentially conflicting face wants and sociality rights of different interlocutors” (Spencer-Oatey, 2002:531). En esta misma línea, Briz define la cortesía:

Como actividad social, se trata de un fenómeno de acercamiento o aproximación al otro en busca de un equilibrio social, ya se entienda en relación con la imagen del Hablante y del Oyente (Goffman, Brown y Levinson, Bravo), con los costes y los beneficios que estos van a lograr o a sufrir (Leech) o con los derechos y obligaciones de ambos (Fraser y Haverkate). (Briz, 2006:227)

Tras este primer periodo de estudios teóricos de perfil general y universalista, aparecen investigaciones de carácter teórico-práctico y con una mayor percepción del aspecto

cultural de la cortesía verbal. Watts (2003: 98-99) distingue en esta segunda etapa – post-teoría de Brown y Levinson – cinco líneas de investigación relevantes:

- *Trabajos que critican alguno de los aspectos de la teoría de Brown y Levinson:* como se mencionaba anteriormente, estas críticas se centran en la universalidad de la teoría, en su visión pesimista de las relaciones humanas, así como en el concepto de cortesía negativa y su relación con la cultura anglosajona.
- *Trabajos empíricos sobre algún acto de habla en particular:* según Watts, los actos de habla más estudiados son las peticiones, las disculpas, los cumplidos y los agradecimientos (Watts, 2003:98).
- *Trabajos contrastivos entre culturas:* como los propuestos por el grupo CCSARP dirigido por Blum-Kulka (1987, 1989, 1990, 1993), el estudio de Wierzbicka (1991) o los recopilatorios de investigaciones de Gass y Neu (eds.) (1996), House et al. (eds.) (2003) o Bargiela-Chiappini y Kádár (eds.) (2011) entre otros. Igualmente, se pueden encontrar trabajos de este tipo sobre la descortesía; así, por ejemplo, Culpeper (2011) dedica los dos primeros capítulos de su libro a un análisis contrastivo entre la descortesía en chino, inglés, finés, alemán y turco.
- *Aplicación de los modelos de la cortesía en otros campos:* como la psicología cognitiva, la enseñanza de lenguas extranjeras o los estudios de género. En este último campo se encuentra el trabajo de Mills (2003) sobre género y cortesía⁹⁷.
- *Teorías alternativas:* como los trabajos de Watts et al. (1992), Culpeper (1996) o Eelen (2001).

Igualmente, Spencer-Oatey hace una división entre estudios de orientación pragmalingüística y los de orientación sociopragmática:

It seems to me that even though people agree, in broad terms, on the goal of politeness - the management of social/interpersonal relations - their approach to conceptualising or investigating it tends to fall into two main types. Some people

⁹⁷ Mills (2003) hace un estudio sociolingüístico sobre cómo incluye el factor del sexo en el uso de la cortesía verbal y especifica algunos actos de habla en los que otros estudios han demostrado que existen cambios lingüísticos ligados al aspecto del género del hablante, tales como los cumplidos y las disculpas. Tras su estudio, Mills concluye: "I should like to assert that gender ought not to be seen as a factor which determines the production or interpretation of speech in any simple way. That is not to say that gender is not important, as hypothesised stereotypes of feminine and masculine behaviour obviously play a role in the production of what participants see as appropriate or inappropriate speech. However, decisions about what is appropriate or not are decided upon strategically within the parameters of the community of practice and within the course of the interaction rather than being decided upon by each individual once and for all" (Mills, 2003: 235)

start with language use and compare the use of linguistic features in different languages and different contexts. This I refer to as a pragmalinguistic orientation. Other people start with the social motives and goals, and/or the principles, maxims or conventions that underlie language use, and move from that to a consideration of language use, both productive and interpretive. This I refer to as a sociopragmatic orientation (Spencer-Oatey, 2003: 87).

Estas nuevas teorías surgidas en los años noventa son las denominadas “posmodernistas”. Aunque las diferencias entre autores como Watts, Eelen, Mills o Bousfield son notables, Albelda y Barros (2013) señalan algunos de los aspectos que todos estos estudios tienen en común. Así, y de manera general, la cortesía para estos autores “no puede establecerse de manera predictiva, sino que ha de definirse según la situación concreta de habla, mediante la evaluación que realice el destinatario” y por ello, “todos coinciden en la necesidad de prestar atención a la manera en que los participantes en la interacción perciben la cortesía” (Albelda y Barros, 2013:60). Además, los estudios no se centran en enunciados aislados, sino que tratan de analizar unidades del discurso más extensas con el objetivo de proporcionar una visión más global del fenómeno:

La meta última del enfoque postmodernista es desarrollar una teoría universal de la cortesía que pueda ser útil a todas las culturas, para lo cual el investigador ha de centrarse en cómo se trabajan las relaciones interpersonales durante la comunicación, esto es, en el estudio de cómo se refuerzan los hablantes en establecer, preservar, deteriorar o mejorar las relaciones entre los interlocutores (Albelda y Barros, 2013:61)

Asimismo, autores como Watts (2003), Eelen (2001) o Mills (2009) distinguen dos tipos de cortesía: cortesía₁ y cortesía₂. La primera de ellas hace referencia a una cortesía de corte normativista, “is a common-sense view of politeness which may be based on stereotypical beliefs about politeness” (Mills, 2009:1058), es decir, “se refiere a la definición de cortesía que habitualmente se encuentra en los diccionarios y que cualquier persona de la calle podría dar sobre lo que significa ser cortés (principalmente normas de comportamiento como dar las gracias, pedir las cosas por favor, etc.)” (Albelda y Barros, 2013:63). Por su lado, la cortesía₂ “is the theoretical analysis of politeness, which tries to develop models of analysis” y según esta misma autora, “there is a tendency to draw on beliefs more recognisable as politeness₁ than those from politeness₂” (Mills, 2009:1058).

De igual manera, otros autores han centrado sus estudios en conceptos teóricos ligados a la cortesía. Este es el caso del trabajo de Haugh (2007) sobre la relación entre cortesía e implicatura; o las “estrategias de seducción” que propone Pessoa (2008) para explicar aquellos recursos que el hablante utiliza no por obligación social sino “por fascinación, atracción y deslumbramiento pasionales” (Pessoa, 2008: 286).

En el caso del español, también se pueden distinguir las cinco vías de estudio enumeradas por Watts (2003). Aunque entre las publicaciones de cortesía verbal española se pueden encontrar trabajos teóricos muy relevantes (Escandell, 1993, 1995 y 1996 o Bravo, 1999 y 2008 entre otros), quizás los estudios que más interés han provocado en el ámbito hispánico han sido los empíricos⁹⁸. Este tipo de investigaciones puede ser clasificado de diferentes maneras⁹⁹, pero de forma general se pueden distinguir:

- Estudios contrastivos del español frente a otra lengua
- Estudios contrastivos entre las variedades del español
- Estudios que analizan la cortesía en un acto de habla específico
- Estudios que analizan un determinado recurso lingüístico

Los trabajos contrastivos entre el español y otras lenguas son muy numerosos y constituyeron, en gran medida, el primer acercamiento a la cortesía verbal en español. Ya en algunos de los estudios empíricos iniciales aparecen referencias al español; este es el caso de investigaciones como la de Blum-Kulka (1989) donde se analizan enunciados indirectos del inglés australiano en comparación con el francés canadiense, el hebreo y el español de Argentina, o el estudio de Fraser y Malamud-Makowski (1996) en el que los autores proponen el análisis de algunos nexos corteses en español – *pero, a pesar de, por otro lado...* – en comparación con el inglés. Por su parte, los estudios hispánicos de cortesía contrastiva entre lenguas se limitan en su mayor parte a las últimas dos décadas. Algunos de estos trabajos son: para el estudio de español-holandés (Haverkate, 1994; le

⁹⁸ Basado en las investigaciones que aparecen en publicaciones periódicas como *Journal of Pragmatics*, *actas del programa EDICE*, *Oralia*, *revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* o *revista Lingüística Española Actual*.

⁹⁹ Por ejemplo, en su estado de la cuestión de 2007, Placencia clasifica los estudios en cortesía en español en: ámbitos de estudio – ilocutivo, estilístico, participativo, del discurso y no verbal – variedades del español, contextos examinados – según los roles de los participantes, el modo de interacción y la amplitud del contexto – y el tipo de poblaciones estudiadas.

Pair, 1996), español-sueco (Bravo, 2008¹⁰⁰; Fant, 1999¹⁰¹), español-inglés (Flores, 2012¹⁰²; Stenström, 2010; Fernández Amaya, 2009), español-alemán (Stoll, 2006; Albelda y Contreras, 2010; Contreras, 2007; Siebold, 2007 y 2008) o español-italiano (Fernández Loya, 2005).

Los estudios contrastivos dentro del español también son muy numerosos. Su aparición es posterior a la comparación de distintas lenguas, pero ha tenido un fuerte desarrollo en los últimos años. Tal y como afirman Albelda y Barros “la variación geográfica también supone variación en la cortesía” por lo que el objetivo de estos estudios es el de poner de relevancia esos cambios que pueden encontrarse en la cortesía verbal de los diferentes territorios hispanohablantes con el fin de analizar la variación en cuanto a “la frecuencia, los usos, las funciones y las formas” de esta (Albelda y Barros, 2013:29). Este tipo de estudios, a su vez, puede dividirse en dos corrientes complementarias. Por un lado, los trabajos que profundizan en una de las variantes del español con el objetivo de caracterizarla como, por ejemplo, el estudio de Albelda (2003) sobre el español peninsular, el de Bolívar (2002) sobre la variante venezolana o el de Ruzickova (2007) sobre el español cubano. Las variedades del español que hasta ahora parecen haber recibido un mayor interés por parte de los autores son la variedad peninsular y la argentina, mientras que la paraguaya o la panameña aún están poco estudiadas.

Por otro lado, hay trabajos que se centran directamente en el contraste entre variedades, como puede ser el caso de Curcó y de Fina (2002) sobre el contraste España-México o el de Félix- Brasdefer (2011) sobre la variante mexicana y dominicana.

De manera general, se pueden encontrar investigaciones sobre variedades del español en publicaciones como en Placencia y Bravo (2002); Placencia y García (2007¹⁰³); García y Placencia (2011); o Schrader-Kniffki (2006). Aunque no se tratan de estudios contrastivos

¹⁰⁰ En este caso, Bravo analiza el español de Argentina en contraste con el sueco.

¹⁰¹ El trabajo de Fant resulta muy interesante porque no contrasta directamente el español y el sueco, sino que toma como participantes en la investigación a hablantes universitarios en Venezuela y a hablantes universitarios de origen latinoamericano pero que llevan viviendo en Suecia varios años.

¹⁰² En este caso, Flores Salgado analiza el español de México en contraste con el inglés.

¹⁰³ Esta recopilación resulta muy relevante porque dedica los primeros artículos a estados de la cuestión en diferentes variedades del español: español peninsular, de Argentina y Uruguay, de Colombia, Ecuador y Perú, de Venezuela y Cuba, de México e, incluso, del español de los Estados Unidos.

de variedades del español propiamente dichas, también resultan muy interesantes trabajos como los de Schrader-Kniffki (2003, 2007 y 2009) sobre el contraste de cortesía dentro del territorio mexicano entre la variedad del grupo zapoteco y el grupo hispanófono-mexicano o el estudio de Placencia (2010) sobre el fenómeno de la (des)cortesía en Ecuador donde trata el origen y significado de insultos como “indio” en esa comunidad. Con este tipo de estudios, la investigación profundiza en el carácter multicultural de una misma comunidad de hablantes.

En el caso de los estudios centrados en un acto de habla específico, los trabajos realizados en español siguen, en general, las investigaciones efectuadas en otras lenguas. Así, se pueden encontrar publicaciones sobre peticiones (Alba de Diego, 1993,1994, 2009 y 2009b), disculpas (Siebold, 2008), agradecimientos (Haverkate, 2003) y cumplidos (Barros, 2012). Este último, a su vez, viene relacionado en algunos casos con el fenómeno del *piropo* del que hablan autores como Malaver y González (2008) o Calvo (2005).

Además, en la última década, se aprecia un creciente interés de los estudios sobre (des)cortesía en español centrado en dos ámbitos concretos: los medios de comunicación y el lenguaje político¹⁰⁴. Gran cantidad de autores actuales (Briz, Albelda, Fuentes, Brenes...) resaltan la relación continua entre el uso de la (des)cortesía en la lengua y el discurso publicitario, televisivo o periodístico. Publicaciones como la de Hernández Flores (2005), Alcaide (2010), Alcoba y Poch (2011), Fuentes (2013), o Fuentes y Brenes (2013) tienen cada vez más cabida dentro de los estudios de (des)cortesía pues tratan de analizar uno de los discursos más influyentes en una comunidad de habla, el de los medios de comunicación. Estos estudios, en muchas ocasiones, se focalizan en determinados géneros televisivos como el caso de los *talk shows* o los debates sobre temas de actualidad y prensa del corazón. Con ellos, se aporta una visión bilateral del uso de la cortesía verbal: el discurso mediático refleja los usos y preferencias de una sociedad y, al mismo tiempo, la sociedad toma el discurso mediático como ejemplo y guía lingüística, por lo que resulta muy interesante profundizar en esta retroalimentación. Las conclusiones de este tipo de trabajos suelen ser semejantes: se aprecia una tendencia a la descortesía en los medios de comunicación, a un lenguaje más directo y sin atenuantes que se relaciona con el registro

¹⁰⁴ Aunque en menor número de publicaciones, también se aprecia un interés relevante por el ámbito médico y su lenguaje. Publicaciones como Cepeda (2005 y 2006) sobre las conversaciones médico-paciente – algo que ya trató Caffi en su trabajo de 1999 – y Hernández López (2004) sobre el lenguaje en las farmacias, son ejemplos de este tipo de estudios.

coloquial de la lengua y no con los estándares de corrección y formalidad propios de este ámbito en tiempos pasados.

En el caso del lenguaje político, los estudios realizados analizan los rasgos más destacados de este tipo de discurso donde “lo *socialmente aceptable* es la necesaria combinación de lo *descortés* y lo *cortés*” (Blas, 2005: 27). Trabajos como el de Blas (2005), Bolívar (2005 y 2005b), Soler-Espiauba (2007), Santiago-Guervós (2009), Van Dijk (2009) o Fuentes (2010b¹⁰⁵) tratan de caracterizar el lenguaje político desde un punto de vista lingüístico – “oraciones aseverativas, verbos de obligación, imperativos, interrogativas directas, ausencia de fórmulas de cortesía, tuteo irrespetuoso, motes o apodos, aparición del determinante la ante los apellidos femeninos” (Soler-Espiauba, 2007:1011) – y también desde una perspectiva social. Así, Santiago-Guervós explica:

Si hay algo que caracteriza la dinámica del discurso político es la presencia constante de un maniqueísmo que crea, dependiendo de las circunstancias históricas, sociales, económicas, religiosas, etc., una serie de estereotipos positivos, que han de ensalzar una propuesta política determinada, frente a otros de tipo negativo que servirán para denigrar a su oponente: alarde sobre los propios logros y autopresentación positiva frente a una deslegitimación del oponente en todos los sentidos, obviamente, descortés. (Santiago-Guervós, 2009: 984)

Estos estudios centrados en un acto de habla en particular o un tipo de discurso específico han dado lugar, igualmente, al estudio de expresiones determinadas. Como ya se mencionó anteriormente, muchos de los investigadores sobre cortesía verbal han profundizado en herramientas discursivas como la atenuación o la intensificación. A estos trabajos también habría que añadir los publicados sobre alguno de los recursos propios de estas herramientas. Como ejemplo de esta clase de investigaciones se pueden señalar trabajos como el de Chodorowska-Pilch (2010) sobre los marcadores *¿me entiendes?*, *vamos* y *verás*; el estudio de Blas (2011) sobre la frase adverbial *muy bien* en el español peninsular o el análisis de Czerwionka (2012), quien distingue entre “marcadores interpersonales” – *por favor*, *perdóname*, *hermano*, *carnal*, *como todo el mundo*, *sabes*, *oye*, *¿no?*, *¿verdad?*, *¿sí?*... – “marcadores discursivos” – *pues*, *bueno*, *eh*, *este*, *es que*, *o sea*... – y “marcadores epistémicos” – *yo creo*, *yo pienso*, *se me hace*, *no sé*, *yo qué sé*,

¹⁰⁵ Fuentes se centra en su estudio en las expresiones “le voy a decir una cosa” y “no me diga usted”.

no sé cómo decirte, que yo sepa, a lo mejor, es posible, quizás, probablemente...
(Czerwionka, 2012: 1167-1168) (T.M.).

Por otra parte, cabe prestar atención a publicaciones de carácter más teórico en las que se ponen de manifiesto algunas de las dificultades que entraña el estudio de la cortesía verbal. Estos trabajos se centran, pues, en la metodología de investigación y tratan de dar solución a algunos de los conceptos más ambiguos. Uno de los temas que más ensayos de este tipo ha suscitado, es la noción de *cultura* (Eelen, 2001; Spencer-Oatey, 2003; Mills, 2009; Van Dijk, 2009; Kaul, 2010; Charaudeau, 2012). Sobre esto, Mills señala:

we need to be much more cautious about referring to politeness norms within or across cultures, since often when statements about linguistic cultural norms are made they appear to be conservative, profoundly ideological and based on stereotypes.
(Mills, 2009:1048)

Por ello, esta autora, junto con otros como Kaul, prefiere hablar de *comunidad de práctica* y no tanto de *cultura* cuando hace mención a un determinado grupo de hablantes¹⁰⁶. Este concepto “debe ser visto como una unidad que posee tres dimensiones: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido” (Kaul, 2010b: 72) y con él se representa un grupo social más determinado y real. Así, Mills concluye:

Once we have isolated this type of ideological view of politeness at a cultural level, we can then analyse the variety of politeness norms current within particular Communities of Practice within a culture, especially those which seem to be dominant. In this way, we can make general statements about politeness norms within cultures, without relying on ideological beliefs and we can represent the diversity of politeness norms. We can also begin to develop models of politeness and impoliteness which would allow us to discuss politeness at this cultural level rather than drawing on models developed to describe language at the level of the individual.
(Mills, 2009:1059)

Este concepto de “general statements about politeness norms within cultures” es defendido por muchos autores en la última década, que tratan de relativizar, en cierta medida, las diferencias culturales *menores* para no olvidar la existencia de un concepto

¹⁰⁶ Bravo, por su parte, habla de “comunidad sociocultural”, que incluye las nociones de comunidad de lengua, identidad de grupo y pertenencia cultural (Bravo, 2003:103).

social a nivel universal. Uno de los primeros investigadores en mencionar esto fue Eelen (2001), quien señala:

So contrary to most overviews of politeness research which tend to emphasize the differences between the various theoretical approaches, from a metatheoretical perspective the field exhibits a definite coherence, as all the different theories share a common substratum of ontological, epistemological and methodological presuppositions. In the light of these common presuppositions their mutual differences become more or less superficial: rather than different genotypes, they are more like different phenotypes based on the same genetic material (Eelen, 2001: 245)

Esta misma idea es la que defiende Spencer-Oatey (2003: 95) al decir que “we need to identify a universal set of scales or dimensions, and then explore the relative important that people attach to them in different languages/cultures and in different contexts” o Bravo cuando afirma:

Si delimitamos contenidos socio-culturales podemos llegar a describir la configuración de una imagen social básica, que constituiría un conocimiento compartido y contractual, que los usuarios de esa comunidad de habla, suponen existente y que subyace a la producción y realización de actividades de cortesía. (Bravo, 2010: 26)

Esta autora, además, reflexiona sobre el papel del analista en la investigación y cómo, en muchos casos, su “introspección” y los conocimientos propios como usuario de la lengua pueden ayudar al análisis (Bravo, 2009: 44); por ello, Bravo recomienda dar a lo extralingüístico “una jerarquía de categoría de análisis” donde se incluya “la realidad del analista” (Bravo, 2008: 14)¹⁰⁷. De igual modo y con el fin de “conectar las manifestaciones lingüísticas con la ideología de índole social y cultural de los usuarios de la lengua” (Hernández Flores, 2009: 68), Hernández Flores propone desarrollar un “test de hábitos

¹⁰⁷ En su estudio de 2010, Bravo propone a los informantes adquirir también el rol de analistas y tratar de explicar qué enunciados resultan corteses y por qué. Con ello, la investigadora logra profundizar en esa “realidad del analista”; así, Bravo señala que “la consigna de la que se provee a los/as informantes en el rol de analistas, de “ser objetivos” es interpretada como atenerse en lo posible a estas imágenes que se suponen mayoritariamente consensuadas por la sociedad de pertenencia, evitando una subjetividad que puede asociarse con cómo el/la analista como persona interpreta desde su propia perspectiva la realidad de los hablantes, es decir que, (...), la medida de objetividad refiere a las actitudes más estándares acerca de cómo se conciben los roles de género, edad y jerarquía universitaria, lo cual finalmente coincide con la configuración de la imagen social básica de la sociedad de referencia para estos analistas” (Bravo, 2010: 26)

sociales”. En él, los informantes hacen una primera reflexión sobre sus prácticas lingüísticas y representará la guía para el futuro análisis.

Por otra parte, otros autores prestan atención a los problemas metodológicos que supone el hecho de trabajar con corpus y de una forma externa al propio discurso. Sobre esto, Landone explica:

cuando encontramos por primera vez a un interlocutor, el eje de la familiaridad está claro (somos desconocidos), pero quizás no lo esté el de la jerarquía. Normalmente, en estos casos, solemos adoptar una postura inicialmente neutra (...) Con el proseguir de la conversación, los interlocutores iremos captando rápidamente indicios para perfilar la relación. (...) Evidentemente, esta variable tiene una redefinición constante que para el investigador es difícil de evaluar. (Landone, 2009:50)

De igual forma, Albelda (2010) reflexiona sobre las dificultades en la identificación de enunciados atenuados. La autora afirma que el principal obstáculo se encuentra en que una misma forma lingüística puede expresar o no atenuación dependiendo del uso que se esté haciendo de ella y que el analista, como agente externo a la conversación, puede tener dudas a la hora de analizar esos enunciados por no conocer completamente la intención del hablante o las circunstancias de emisión (Albelda, 2010:50). Estos inconvenientes, propios de los análisis pragmáticos, pueden mitigarse, sin embargo, siendo conscientes de ellos y tratando de mantenerse dentro de los estándares teóricos y de predictibilidad.

Por último, cabe mencionar las líneas de investigación poco tratadas hasta ahora y que pueden servir como guía para futuros trabajos. Placencia, sobre esto, propone “examinar una diversidad de actos en una variedad más amplia de contextos, también con una variedad más amplia de poblaciones, y no sólo con referencia a aspectos morfosintácticos o léxicos” (Placencia, 2007:116) y “el estudio de patrones de comportamiento de diferentes grupos culturales asociados con culturas (sub)nacionales” (Placencia, 2010: 402).

Por su parte, Iglesias (2007) y Landone (2009) plantean la necesidad de hacer estudios de carácter diastrático según factores como la edad o el sexo. Landone, además, critica el escaso estudio que ha habido hasta la fecha sobre “la posible relación directa entre contenido temático y cortesía verbal”, es decir, los temas culturalmente marcados y que pueden afectar el uso o no de la cortesía verbal (Landone, 2009: 60).

1.4. Recapitulación

Tras todo lo presentado sobre cortesía verbal anteriormente, este breve apartado final se dedica a enumerar las principales características del fenómeno con el fin de sintetizar la información más relevante que servirá de base para los siguientes capítulos.

- El estudio de la cortesía se incluye dentro de las denominadas *actividades de imagen*, en las que la imagen – face – de un individuo constituye un “socially attributed aspect of self” en el que esta puede ser respetada, perdida, protegida, amenazada, etc. a través de actos de habla verbales y no verbales (Haugh, 2013: 65) (T.M.). Dentro de estas *actividades de imagen* se pueden distinguir tres grandes fenómenos relacionados entre sí: la cortesía, la descortesía y la autoimagen o autocortesía (Hernández Flores, 2013: 179; Haugh, 2013: 48).

La cortesía y la descortesía se diferencian de la autoimagen principalmente por el efecto de “bidireccionalidad”, es decir, en los dos primeros la repercusión del fenómeno atañe tanto a la imagen del interlocutor como a la del hablante, ya sea de forma positiva – en la cortesía – como de forma negativa – en la descortesía; los efectos de la autoimagen, sin embargo, solo afectan a la imagen del hablante, mientras que el efecto en el interlocutor se considera neutro (Hernández Flores, 2013: 185). En cuanto a la diferencia entre cortesía y descortesía, esta autora argumenta que, si bien ambas tienen efectos de bidireccionalidad, la cortesía va asociada a un equilibrio armónico y satisfactorio dentro de la comunicación, mientras que en la descortesía no se puede hablar de *equilibrio* pues esta bidireccionalidad no es pretendida con los hablantes (Hernández Flores, 2013: 185-186).

- Las actividades de imagen – cortesía, descortesía y autoimagen – no se presentan como categorías cerradas sino dentro de una escala gradual o continuo. Así, por ejemplo, un exceso de cortesía, o hipercortesía, se sitúa en un grado cercano a la descortesía, mientras que una descortesía aceptada socialmente, o anticortesía, puede reforzar la imagen del hablante “por lo que sería un tipo de autoimagen” (Hernández Flores, 2013: 190).
- Las actividades de imagen son fenómenos de carácter social y comprenden diferentes aspectos del ser humano. La denominada (des)cortesía verbal es la rama lingüística que estudia la expresión de esa (des)cortesía social por medio del

lenguaje. Para evaluar la expresión lingüística de estos elementos, hay que tener en cuenta distintos factores:

- A nivel lingüístico: el elemento lingüístico en sí y el contexto
- A nivel contextual: el tipo de discurso y el contexto social
- A nivel del efecto: si este es cortés o descortés¹⁰⁸

Por tanto, “no hay enunciado cortés o descortés *per se*, sino que es una evaluación que aplicamos a la conducta, según si es socialmente apropiada o no” (Fuentes, 2010: 24).

- La (des)cortesía verbal es un principio universal en las lenguas; sin embargo, “está regulada en cada cultura y grupo social por ciertas convenciones a partir de las cuales un comportamiento lingüístico puede entenderse como cortés o descortés” (Briz, 2007:17). Esta variabilidad de la cortesía entre culturas en muchos casos se relaciona con el concepto de *imagen* en cada sociedad y afecta principalmente a:
 - las formas que se utilizan para la cortesía;
 - los significados y la valoración social que se atribuyen a una misma estrategia de cortesía;
 - la preferencia y la frecuencia en el uso de estrategias;
 - la estructura y la complejidad interna de un acto de habla o de un acto de discurso;
 - las expectativas de la ocurrencia de un comportamiento verbal, es decir las condiciones y las circunstancias que lo hacen esperable;
 - los valores sociales que guían la interacción (por ejemplo, el decir la verdad no es un valor prioritario en todas las culturas) (Landone, 2009:37)
- En cuanto al estudio de la cortesía verbal, Calsamiglia y Tusón (2008: 152) enumeran las siguientes características propias de este tipo de trabajos:
 - Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía.

¹⁰⁸ Basado en la tabla que aparece en Fuentes (2010: 20)

- Se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal del lenguaje está presente en la base del comportamiento comunicativo.
 - Sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar la agresividad, es decir, todas aquellas acciones que pueden constituir una ofensa virtual para los participantes.
 - Se concibe no como un conjunto de normas sino como un conjunto de *estrategias* que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados de quienes protagonizan una interacción.
 - Marca, refleja y construye las relaciones existentes en la vida social en los ejes de poder/solidaridad, de distancia/proximidad, de afecto, de conocimiento mutuo, etc.
 - Es terreno de negociación en cualquier contexto.
- Por otro lado, el conocimiento y uso de las estrategias (des)cortesas no es natural en el ser humano, sino que es el resultado de un aprendizaje más o menos consciente. La (des)cortesía, por tanto, son “pautas de conducta variadas y concretas, que los individuos asimilan a medida que se integran en una comunidad” (Laspalas, 2003:19). En palabras de Van Dijk:

Los miembros de una cultura aprenden a interpretar el mundo en el que viven de sus padres, sus cuidadores, sus pares, sus maestros, los medios de comunicación de masas e Internet. De la misma manera aprenden, informalmente o por instrucción explícita, a interpretar las situaciones comunicativas y cómo esas ‘definiciones’ influyen en la manera de hablar. Por ejemplo, qué pronombres de tratamiento o fórmulas de cortesía emplear cuando hablamos con cada persona o qué estilo usar cuando escribimos una carta oficial, pronunciamos un discurso público o contamos algo a nuestros amigos, entre muchos otros ‘géneros’ o prácticas comunicativas. (Van Dijk, 2009:13)

Teniendo en cuenta la variación que la cortesía verbal sufre entre culturas y que el uso de esta no es natural en el ser humano sino adquirido, el segundo capítulo de este trabajo se dedica a la enseñanza de la cortesía verbal en las clases de español como lengua extranjera.

CAPÍTULO II – LA CORTESÍA VERBAL EN ELE

- 2.1 El interés por la enseñanza del uso de la lengua
 - 2.1.1 La competencia comunicativa
 - 2.1.2 La interculturalidad
 - 2.1.2.1 Las interferencias
 - 2.1.2.2 El tratamiento de la interculturalidad en clase
- 2.2 La cortesía verbal como contenido en la clase de LE
 - 2.2.1 El estudio de la cortesía a través de los actos de habla
 - 2.2.2 Principios didácticos del estudio de la cortesía verbal en ELE
 - 2.2.3 El papel del profesor
- 2.3 La cortesía verbal en el MCER y en el PCIC
 - 2.3.1 Revisión del MCER
 - 2.3.2 Revisión del PCIC
- 2.4 La investigación en ELE: Recapitulación

2.1 El interés por la enseñanza del uso de la lengua

Los avances en Lingüística Aplicada, y con ella en la metodología y didáctica de lenguas extranjeras, se han desarrollado de forma paralela a los estudios en Lingüística Teórica. Así, el creciente interés que ha supuesto en las últimas décadas la hipótesis de Austin y los actos de habla a nivel teórico ha repercutido en un cambio de perspectiva también a nivel práctico:

(...) si el enfoque pragmático se revela necesario para explicar muchas cuestiones que parecían simplemente gramaticales, no resultará extraño que también sea imprescindible en todos los aspectos para los que es consustancial el apelar a aquellos elementos que, siendo externos al sistema de la lengua, condicionan el uso que hacemos de ella. La enseñanza de lenguas no podía – no debía – ser una excepción. (Escandell, 2004: 179)¹⁰⁹

El estudio de la lengua en su contexto, y no solo como enunciados abstractos y aislados, fundamentó un enfoque situacional también de la enseñanza de lenguas; donde la presentación de contenidos teóricos – gramaticales y léxicos – tiene en cuenta el uso que se hace de ellos y los aspectos sociales y culturales que poseen. Esta visión contextual y social del aprendizaje de una lengua se vio también reforzada por algunos trabajos en adquisición de primeras lenguas. Andersen, por ejemplo, explica:

The findings suggest that, from an early age (3 or 4 years), children are aware of a broad range of social variation and are sensitive to the linguistic means of encoding this variation. They make subtle distinctions among types and forms of speech acts and select topics, sentences structures, lexical items, and phonological features to “fit” the different roles in their sociolinguistic repertoire. (Andersen, 1990:23)

El aprendizaje de una lengua, por tanto, forma parte de un “proceso de socialización primaria” donde el ser humano “comienza a actuar como se le indica, intuyendo que esos usos han sido convencionalizados en la colectividad” (Areiza y García 2003: 71). En relación con esto, Santiago-Guervós expone:

¹⁰⁹ En palabras de Kerbrat-Orecchioni (2001 : 184-185) : “Enseigner une langue, c’est enseigner aussi le fonctionnement des actes de langage, c’est-à-dire *un ensemble de règles de corrélations entre des structures formelles et des valeurs illocutoires*. Enseigner les actes de langage c’est enseigner aussi leurs utilisations, c’est-à-dire *un ensemble de règles de corrélations entre des emplois et des conditions d’emploi*”.

A cada miembro de la comunidad en la que vivimos se le ha introducido paso a paso, desde niño, en el dominio complejo de unas reglas de comunicación verbal y no verbal que rigen la sociedad a la que pertenece. Crecemos como seres clónicos de los que nos rodean, imitamos los modelos que se nos presentan como ideales y rechazamos, generalmente, los que son rechazados por la sociedad en la que vivimos. Tenemos, por tanto, un enorme volumen de información social compartida, la que no se menciona en los diálogos, la que se infiere y que se suma a la información genética para formar el saber enciclopédico del que se nutren nuestros intercambios comunicativos. (Santiago-Guervós, 2005: 53)

Por tanto, la variación sociolingüística de la lengua forma parte del aprendizaje de esta y la adquisición de fenómenos como el de la cortesía se incluye dentro del proceso de socialización del ser humano (Landone, 2009: 39). De hecho, tal y como puntualiza Haverkate (1994: 11), “la importancia sociocultural asignada a la etiqueta es la causa de que, hasta el día de hoy, sea corriente que los padres se esfuercen por enseñarles a sus hijos las normas vigentes de cortesía, desde el momento en que estos dicen sus primeras palabras”, es decir, no resultan extrañas expresiones como “¿cómo se piden las cosas? (por favor)” o “¿Qué se dice? (gracias)” dirigidas a niños por parte de padres, maestros o personas cercanas.

Este proceso de socialización lingüística del ser humano desde los primeros años de vida tiene por objetivo la adaptación de este a la sociedad y cultura en la que presumiblemente va a vivir. La importancia de esta adaptación es obvia en la adquisición de lenguas maternas y, cada vez más notable, en el caso de lenguas extranjeras:

Conocer los medios que cada sociedad y cada lengua tienen para dominar estas relaciones sociales es fundamental si queremos entrar en esa comunidad y relacionarnos con sus individuos. Esto es hablar una lengua: no solo emitir unos sonidos, sino servirse de ellos para poder actuar, vivir en un universo compartido. (Fuentes 2010: 10)

Por ello, se dedicarán los siguientes apartados a dos conceptos clave a la hora de profundizar en la enseñanza contextual y social de una lengua extranjera: la competencia comunicativa y el componente intercultural de la lengua.

2.1.1. La competencia comunicativa

Como se mencionaba anteriormente, los avances pragmáticos y sociolingüísticos en Lingüística Teórica ejercieron una influencia notable y sirvieron de “soporte teórico para la profunda renovación metodológica¹¹⁰ sufrida por la metodología de la enseñanza de lenguas en la década de los setenta: el método comunicativo” (Gutiérrez Ordóñez, 2006: 35).

La noción de *método comunicativo* aparece a principios de los años 70 de la mano del antropólogo estadounidense Dell H. Hymes. Este autor critica abiertamente el hecho de que la lingüística moderna se centrara hasta ese momento en la estructura “como un fin primario en sí misma” y en la tendencia a infravalorar el uso real que se hace de la lengua (Hymes, 1995: 30¹¹¹). Según él, “la mayor parte de la dificultad al determinar lo que resulta aceptable e intuitivamente correcto en la descripción gramatical surge a causa de que no se tienen bajo control los determinantes sociales y contextuales” (Hymes, 1995: 33). Por ello, Hymes reflexiona sobre cuatro preguntas básicas acerca del lenguaje y las diferentes formas de comunicación que serán la base del nuevo enfoque comunicativo:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*.
2. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva. (Hymes 1995: 37)

¹¹⁰ Prueba de esa “profunda renovación metodológica” de la que habla Gutiérrez Ordóñez es este comentario de Fornes y Pérez-Salazar en su estado de la cuestión de 1988:

Si hay una palabra que resuma lo ocurrido en los últimos años en el campo de la investigación en torno a la metodología de la enseñanza de lenguas, posiblemente ninguno de los presentes dudará de que esa palabra es “comunicación”. Lo comunicativo es, efectivamente, un “leit-motiv” en cada uno de los artículos que hemos revisado. (Fornes y Pérez-Salazar, 1998: 74).

¹¹¹ Aunque la traducción a la que se hace referencia es de 1995, el artículo original de Hymes es de 1971.

A través de estos postulados, Hymes divide la comunicación en dieciséis subapartados¹¹² que el mismo autor resume bajo la famosa regla mnemotécnica “SPEAKING”¹¹³:

- S – *Setting* – Marco de la comunicación: localización espacio-temporal.
- P – *Participants* – Participantes: hablante/oyente y sus respectivos roles.
- E – *Ends* – Fines: intención y objetivos de la interacción
- A – *Act sequences* – Secuencia de actos: forma y estructuración del mensaje.
- K – *Keys* – Claves: grado de formalidad o informalidad.
- I – *Instrumentalities* – Instrumentos: medios, canales y formas.
- N – *Norms* – Normas: de interacción y de interpretación
- G – *Genres* – Géneros: tipo de discurso¹¹⁴.

Por tanto, para Hymes los participantes en una interacción deben tener en cuenta estos ocho rasgos para poder comunicarse con éxito y que el discurso resulte adecuado a la situación y al contexto. Esta sería la competencia comunicativa que los hablantes de una lengua poseen y que los estudiantes o futuros hablantes deben tener como objetivo al aprender la lengua.

Unos años más tarde, Michael Canale y Merrill Swain definen la competencia comunicativa como “la relación e interacción entre la competencia gramatical, o conocimiento de las reglas de la gramática, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas del lenguaje en uso” (Canale y Swain, 1980: 6) (T.M.). Por

¹¹² 1. Message form, 2. Message content, 3. Setting, 4. Scene, 5. Speaker or sender, 6. Addressor, 7. Hearer, or receiver, or audience, 8. Addressee, 9. Purposes-outcomes, 10. Purposes-goals, 11. Key, 12. Channels, 13. Forms of speech, 14. Norms of interaction, 15. Norms of interpretation, 16. Genres (Hymes, 1986:59-65).

¹¹³ Traducción basada en la propuesta por Níkleva (2009: 3)

¹¹⁴ Gutiérrez Ordóñez (2006: 27-28) fragmenta esta caracterización en las diferentes disciplinas de la lingüística comunicativa a las que atañe. Así, el autor señala rasgos sociolingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y semióticos repartidos por los ocho componentes del “speaking”, lo que da una muestra de la complejidad y abarque de la teoría de Hymes.

tanto, proponen la evolución desde un enfoque gramatical¹¹⁵ al denominado enfoque comunicativo¹¹⁶:

A communicative (or functional/notional) approach (...) is organized on the basis of communicative functions (e.g. apologizing, describing, inviting, promising) that a given learner or group of learners needs to know and emphasizes the ways in which particular grammatical forms may be used to express these functions appropriately. (Canale y Swain, 1980: 2)

En esta transición, la enseñanza de la competencia sociolingüística adquiere un papel decisivo. Dentro de este componente se incluyen “las reglas socioculturales” y “las reglas de discurso”, y el conocimiento de estas “will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker’s intention” (Canale y Swain, 1980: 30).

Cenoz profundiza en esta evolución metodológica de la lengua:

La competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también, y sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento. Esta habilidad para usar el conocimiento puede distinguirse de la actuación, aunque solamente la actuación sea observable. La competencia es, en este sentido, conocimiento y habilidad, mientras que la actuación es lo que el hablante *hace* en el acto de comunicación. (Cenoz, 2004: 451)

¹¹⁵ “By a grammatical approach we mean one that is organized on the basis of linguistic, or what we will call grammatical forms (i.e. phonological forms, morphological forms, syntactic patterns, lexical items) and emphasizes the ways in which these forms may be combined to form grammatical sentences” (Canale y Swain, 1980:2)

¹¹⁶ “It is our view that a functionally based communicative approach—in particular, one in which units are organized and labelled with reference to communicative functions—is more likely to have positive consequences for learner motivation than is a grammatically based communicative approach—in particular, one in which units are organized and labelled with reference to grammatical forms” (Canale y Swain, 1980:32)

Poco después del estudio de Canale y Swain, Canale (1995: 66-69¹¹⁷) amplía la noción de competencia comunicativa a cuatro subcompetencias básicas:

- La competencia gramatical: relacionada con el código lingüístico, “se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* el sentido literal de las expresiones”.
- La competencia sociolingüística: puede variar en función de “factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción”¹¹⁸.
- La competencia discursiva: “el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros”.
- La competencia estratégica: estrategias de comunicación verbal y no verbal que se utilizan principalmente para “compensar los fallos en la comunicación” o para “favorecer la efectividad de la comunicación”.

Por tanto, el autor define el enfoque comunicativo como “un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación” (Canale 1995: 74).

Por otra parte, tanto Canale y Swain (1980:36) como Canale (1995:74-75) enumeran algunas de las claves para la implantación con éxito del enfoque comunicativo en clases de lenguas extranjeras. De manera general, ambos autores destacan la importancia de mantener el equilibrio entre competencias sin dar prioridad a una frente a otra, y de tener en cuenta las intenciones y necesidades, así como las habilidades en la lengua materna del alumnado. Del mismo modo, los lingüistas señalan el valor de un aprendizaje significativo y realista conectado con otras materias y el conocimiento de otras lenguas. Canale y Swain, además, evalúan positivamente la enseñanza explícita de todas las competencias, los análisis contrastivos con la lengua materna de los estudiantes, así como

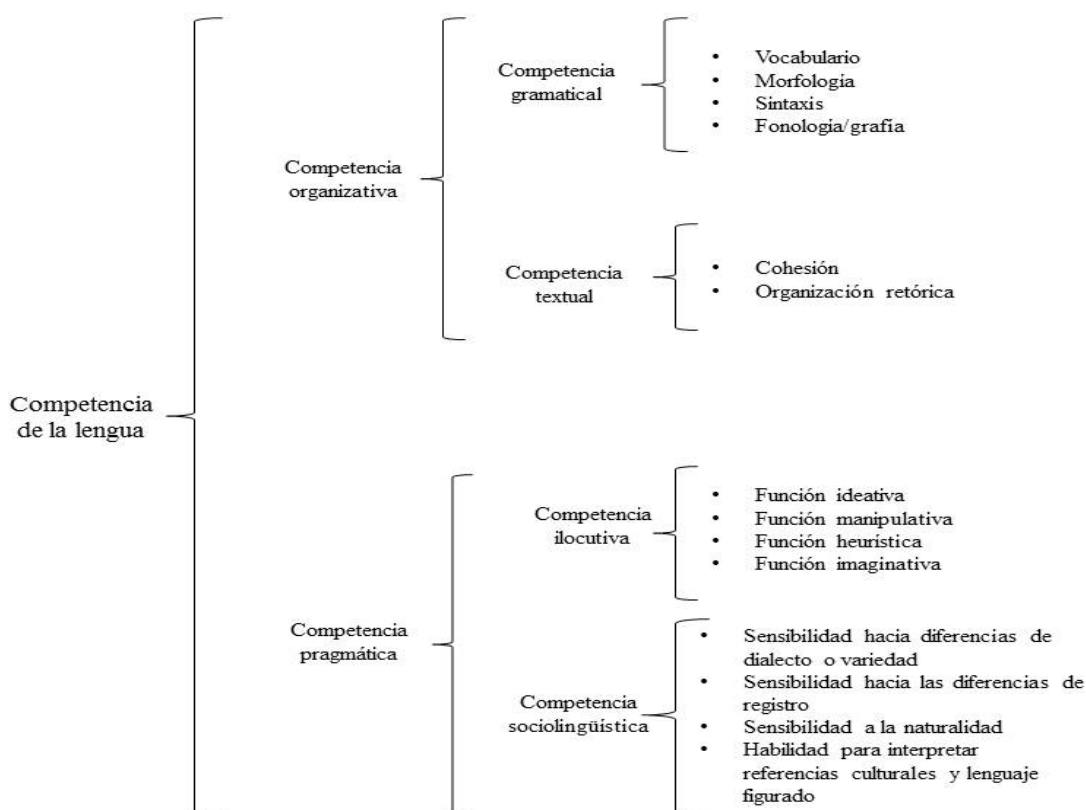
¹¹⁷ Aunque la traducción a la que se hace referencia es de 1995, el artículo original de Canale es de 1983.

¹¹⁸ Al igual que Hymes, Canale critica la infravaloración que en muchos casos se hace de la competencia sociolingüística frente a la gramatical y señala: “es sorprendente que la pedagogía de las segundas lenguas haya practicado actividades orientadas a la habilidad solo de manera infrecuente y esporádica. Las preocupaciones de naturaleza práctica son ciertamente importantes; pero es un ejercicio inútil y frustrante emplear técnicas esencialmente orientadas al conocimiento que son insuficientes para alcanzar objetivos del programa relacionados con el uso real del lenguaje” (Canale 1995: 72-73).

la utilización de unos criterios de evaluación que garanticen “the optimal overall balance among reliability, validity, and practicality in assessment of communication skills” (Canale y Swain, 1980: 36). Para concluir con su trabajo, prestan igualmente atención a los aspectos afectivos del aprendizaje:

In our view, sustained learner and teacher motivation may be the single most important factor in determining the success of a communicative approach relative to a grammatical one, perhaps important enough to compensate to a large extent for the various shortcomings of communicative approaches that we have tried to identify. (Canale y Swain, 1980:38)

Tras las teorías de Canale y Swain, otro de los estudios más relevantes en cuanto a la competencia comunicativa es el de Lyle Bachman (1995)¹¹⁹. Este autor propone una visión más compleja de lo que él denomina “competencia de la lengua” y la presenta de un modo jerarquizado e íntimamente relacionado¹²⁰:



¹¹⁹ Aunque la traducción a la que se hace referencia es de 1995, el artículo original de Bachman es de 1990.

¹²⁰ El esquema es una adaptación del propuesto por Bachman (1995) en la página 110.

En el análisis de Bachman cabe destacar la aparición de una “competencia pragmática” de la lengua donde está incluida la “competencia sociolingüística” ya tratada por Canale y Swain. Aunque no aparece en el esquema, Bachman también señala la existencia de una “competencia estratégica” que permite una “visión dinámica de la lengua” (Bachman, 1995: 119). El autor se separa en este concepto de la teoría de Canale (1995) y presenta la competencia estratégica “como una parte importante de todo uso comunicativo de la lengua, no solo en aquellos casos en que las habilidades son deficientes y deben ser compensadas por otros medios” (Bachman, 1995: 120). Bachman incluye en esta competencia los componentes de *evaluación, planificación y ejecución*.

Estas nuevas concepciones metodológicas de la competencia comunicativa de Hymes “reflejan el intento de reunir el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso en los contextos sociales de interacción”, por lo que “la enseñanza comunicativa de lenguas se enriquece así con el análisis del discurso y de las estrategias de aprendizaje al tenerse en cuenta las competencias discursiva y estratégica” (Hervás et al. 1992:185).

Por su parte, Kasper (1997, 2001 y 2001b¹²¹) reflexiona sobre la competencia pragmática y la relaciona con la transferencia de conocimientos de la lengua materna. Así, argumenta que muchos de los conocimientos pragmáticos que tienen los hablantes en una primera lengua pueden ser transferidos a otra sin grandes interferencias, lo cual supone una ventaja sustancial en el aprendizaje de una lengua extranjera¹²². Sin embargo, también alude al hecho de que a menudo los estudiantes no hacen esta transferencia pragmática,

¹²¹ En su estudio de 2001b, Kasper hace un recorrido por las diferentes perspectivas desde las que se ha abordado la competencia pragmática. Así, la autora señala las relaciones existentes entre la pragmática y la competencia comunicativa, la lingüística cognitiva, la perspectiva sociocultural y los procesos de socialización.

¹²² Esta transferencia pragmática entre lenguas aparece también en un estudio empírico de Blum-Kulka con familias israelíes y estadounidenses. En su trabajo, la autora concluye:

They suggest that in the case of bilinguals maintaining their first language under conditions of intensive sociocultural contact with a second language, the pragmatics of the first language may be the primary domain to be affected by this contact. Ironically, while pragmatic competence is the most difficult aspect of language to master in learning a second language, it seems also to be, under certain conditions of bilingualism, to be the easiest to lose in the first language (Blum-Kulka 1993: 219).

lo que provoca, por ejemplo, que tiendan a interpretar el significado literal de las palabras en vez de prestar atención al valor ilocutivo del discurso¹²³. Por ello, Kasper sintetiza:

So, the good news is that there is a lot of pragmatic information that adult learners possess, and the bad news is that they don't always use what they know. There is thus a clear role for pedagogic intervention here, not with the purpose of providing learners with new information but to make them aware of what they know already and encourage them to use their universal or transferable L1 pragmatic knowledge in L2 contexts¹²⁴. (Kasper, 1997: en línea)

Al igual que Kasper, Escandell (2004) y Brenes (2010b) prestan especial atención a la enseñanza de la competencia pragmática en la clase de lenguas extranjeras. Además de contemplar esta competencia como parte integrante de una lengua, reflexionan sobre las consecuencias de un aprendizaje deficiente en este campo y sobre el tipo de error, más difícil de detectar y corregir, que puede causar. Así, Escandell apunta:

Enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos. Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticales correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura (son fríos, son brutos, etcétera). Para evitar que la lengua nos separe, es necesario tratar de desterrar estos malentendidos por medio de una adecuada instrucción (Escandell, 2004: 193)

Del mismo modo, Brenes (2010b) argumenta que un error a nivel pragmático “se presta a una doble interpretación: puede ser evaluado como el desconocimiento de las normas

¹²³ En su estudio sobre el aprendizaje del español costarricense por parte de estudiantes extranjeros, Urbina (2006) menciona que “mientras que los hablantes no nativos se orientan hacia el elemento proposicional, es decir, hacia el sentido literal de la estructura gramatical; los nativos tienden a interpretar los enunciados como parte de una situación” (Urbina, 2006: 4).

¹²⁴ Esta idea también la desarrolla en su trabajo de 2001: “learners do not always use what they know. There is thus a clear role for pedagogical intervention, not with the purpose of providing learners with new information but to make them aware of what they know already and encourage them to use their universal or transferable L1 pragmatic knowledge in L2 contexts” (Kasper y Rose, 2001:6-7).

socioculturales que rigen la situación comunicativa concreta o como la transgresión deliberada de ellas” (Brenes, 2010b: 722). En este último caso, que además suele ser el más frecuente¹²⁵, es donde aparecen los “estereotipos negativos” de los que habla Escandell y que tienden a aparecer muy ligados a nociones culturales. Por ello, en muchas ocasiones y tal como apunta Sánchez Sarmiento (2006), se habla de una “competencia socio-pragmática” de la lengua que trata de relacionar tres componentes que en el plano teórico suelen tratarse por separado:

- El aspecto pragmático que se identifica con la capacidad de perseguir los propios fines a través de la comunicación.
- El aspecto sociolingüístico que identifica la capacidad de elegir a variedad de registro adecuada a la situación comunicativa.
- El aspecto cultural, que hace referencia a la capacidad de interactuar y perseguir los propios fines de manera adecuada según la *escena* cultural en la que tiene lugar el intercambio comunicativo (Sánchez Sarmiento, 2006: 588)

2.1.2. *La interculturalidad*

Al igual que *cultura*, la definición del término *interculturalidad* no ha estado exenta de polémica desde su inclusión en la clase de lenguas extranjeras:

The subject of “intercultural communication” is beset by a major problem, since there is really very little agreement on what people mean by the idea of culture in the first place. The word “culture” often brings up more problems than it solves. On the one hand, we want to talk about large groups of people and what they have in common, from their history and worldview to their language or languages or geographical location (...) On the other hand, when we talk about such large cultural groups we want to avoid the problem of overgeneralization by using the construct “culture” where it does not apply, especially in the discussion of discourse in intercultural communication. (Scollon y Scollon, 1995: 138)

Teniendo en cuenta este choque razonable de significados casi opuestos – la cultura que envuelve y caracteriza a un grupo sin por ello hacer generalizaciones ni anular las diferencias individuales – Miquel (2004) propone una definición de *cultura* basada en la

¹²⁵ “(...) los errores pragmáticos en la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad..., etc.” (Escandell, 1996: 108)

equiparación con una convención. De esta forma, la autora consigue limitar el concepto como objeto de estudio:

La cultura – cualquier cultura – es una convención, resultado de la suma de otras convenciones (lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento) y cada hecho cultural es, por tanto, convencional y arbitrario, es un signo que pertenece al conjunto del sistema cultural, que tiene un significado y una función que le son propios, que se opone, dentro del mismo sistema, a otras unidades de forma sistemática, que se combina con otras unidades del sistema y que es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición a otros elementos. (Miquel, 2004: 2¹²⁶)

Por tanto, la denominada competencia intercultural es considerada como “la disposición de las habilidades para conocer todo lo que caracteriza la otra cultura y después saber ejecutar actitudes apropiadas y eficaces durante un encuentro intercultural.” (Spychala, 2008: 580). Esta competencia intercultural Siebold (2008) la divide en dos tipos: general y específica. La competencia intercultural general “se define como la capacidad de comunicarse eficazmente no sólo con miembros de una cultura específica, sino con miembros de cualquier cultura ajena a la propia” (Siebold 2008: 151), mientras que la específica “no se caracteriza tanto por capacidades psíquicas y emocionales como sensibilidad y tolerancia, sino por conocimientos concretos de normas culturales, incluyendo los estilos comunicativos específicos de una cultura” (Siebold 2008: 153).

2.1.2.1 Las interferencias

Como apunta Santiago-Guervós en su trabajo de 2005, “sólo somos capaces de darnos cuenta de la cantidad de información que late en los intercambios comunicativos cuando en interacción con hablantes de otras culturas entramos en interferencia” (Santiago-Guervós, 2005:54). Estas interferencias, de carácter sociopragmático, consisten “en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura” (Escandell, 1996:103). Escandell (1996b) propone una metáfora muy interesante para entender cómo funcionan estas interferencias:

Intracultural misunderstanding is, usually, the result of a wrong selection of the script: one of the partners misinterprets a key concept or the whole situation and selects the wrong “script”, and as a result they are “acting out different scenes”. In intercultural

¹²⁶ También es interesante observar la distinción que se hace entre “cultura con mayúsculas”, “cultura (a secas)” y “cultura con k” (Miquel y Sans, 2004: 4).

miscommunication, on the other hand, even if both partners have usually selected the right script and are trying to act out the same scene, their scripts do not happen to contain the same “text” – so to speak. (Escandell, 1996b: 644)

Diferentes autores (Bratt, 1990; Escandell, 1996; Galindo, 2006; Holmlander, 2011) han tratado el tema de las interferencias y la frecuencia de aparición de estas en las interacciones comunicativas y en las clases de idiomas:

In language teaching we are always dealing with cross-cultural encounters, and what typically happens is that the student applies his native rules of speaking to the target language, rules that may imply a very different social significance (Bratt Paulston 1990:290).

Esta transferencia de conocimientos entre lenguas, además, se presenta en muchos casos como inconsciente por parte de los hablantes de lenguas extranjeras¹²⁷, lo que puede dar pie a la aparición de generalizaciones y de estereotipos negativos culturales. Scollon y Scollon (1995) hablan de este tipo de comportamientos socioculturales y advierten de los problemas que pueden plantear:

Ideologies are largely based on stereotypical thinking, or, to put it other way around, stereotypes are largely ideological. There is usually a good bit of accurate cultural observation which underlies stereotypes; it is not the truth of those observations which is the problem. The problem is that stereotypes blind us to other, equally important aspects of a person’s character or behavior. Stereotypes limit our understanding of human behavior and of intercultural discourse because they limit our view of human activity to just one or two salient dimensions and consider those to be the whole picture. (Scollon y Scollon, 1995: 169)

Estos mismos autores señalan los cuatro campos del discurso donde las interferencias culturales suelen estar más presentes (Scollon y Scollon, 1995: 140-141) (T.M.):

1. Ideología: Historia y visión del mundo, que incluye:
 - a. Creencias, valores y religión
2. Socialización:
 - a. Educación, enculturación y aculturación

¹²⁷ Resulta interesante el apunte que hace Bravo a este respecto durante un estudio empírico: “(...) los hablantes han creado desde sus propias perspectivas “socioculturales” el marco situacional para la proyección e interpretación de mensajes, al no coincidir en éste se produjeron “malos entendidos”; de los cuales, tomemos notas, los propios implicados no parecieron enterarse.” (Bravo, 2005b: 373)

- b. Socialización primaria y secundaria
 - c. Teorías sobre el individuo y el aprendizaje
3. Formas de discurso
- a. Funciones del lenguaje:
 - i. Información y relación
 - ii. Negociación y ratificación
 - iii. Harmonía en el grupo y bienestar individual
 - b. Comunicación no verbal¹²⁸:
 - i. Kinésica: el movimiento del cuerpo
 - ii. Proxémica: el uso del espacio
 - iii. El concepto del tiempo¹²⁹
4. Sistemas de la imagen: organización social, que incluye:
- a. Relaciones de parentesco
 - b. El concepto de uno mismo
 - c. Relaciones intragrupal e intergrupales.
 - d. Comunidad y sociedad¹³⁰

Por su parte, Escandell profundiza en los rasgos internos que caracterizan este tipo de interferencias. Por un lado, la autora pone de relieve que, en ocasiones, la interferencia pragmática no es debida a la fórmula utilizada como tal, sino a “la estructura interna misma del acto de realizado” (Escandell, 1996: 105). Así, Escandell pone como ejemplo las diferencias de estructura en el acto de habla de “la expresión de gratitud prototípica”, la cual en español solo consta de un componente – “la expresión explícita del agradecimiento” – mientras que en culturas orientales consta de dos – la expresión de gratitud y la disculpa. Por otro lado, la autora defiende la idea de que “cada cultura hace también elecciones diferentes respecto de lo que se entiende como “amenazante” para el otro” (Escandell, 1996:106), por lo que el grado de *amenaza* puede variar en actos como

¹²⁸ “Los códigos semióticos representan un campo de obligado estudio en la clase de español para extranjeros porque abarcan toda la comunicación no verbal que está culturalmente condicionada y, por lo tanto, distinta en cada sociedad y comunidad de hablantes.” (Níkleva, 2009:13)

¹²⁹ Junto con el tiempo y el espacio, Soler-Espiaba (2009:828) habla de la “relación con el ocio” y “la relación con la comida”. Aunque estos apartados son más específicos y limitados, formarían también parte del lenguaje no verbal.

¹³⁰ Los autores aquí utilizan los términos alemanes “Gemeinschaft” y “Gesellschaft”.

el de mostrar desacuerdo con el interlocutor. Esto, según Escandell, tiene consecuencias relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera en clase:

Muchos de los ejercicios o de las situaciones que se plantean a los estudiantes implican tener que sostener puntos de vista diferentes de los del interlocutor, refutar sus afirmaciones, rechazar sus ofertas... es decir, de un modo u otro, manifestar desacuerdo. En estas situaciones, los principios culturales producen bloqueos muy importantes en los alumnos – según los estudios, en un porcentaje superior en las mujeres –, que se sienten profundamente incómodos al tener que producir manifestaciones explícitas de rechazo al otro. (Escandell, 1996:106-107)

Además, Escandell (1996:101-102) destaca que las interferencias pueden producirse en un plano más sutil: el de la frecuencia de uso. En estos casos, las estrategias utilizadas en las dos lenguas en conflicto en un determinado acto de habla son las mismas, sin embargo, la frecuencia de las mismas varía considerablemente. Un ejemplo de este tipo de interferencias se puede encontrar en los resultados del estudio de Blum-Kulka (1989) en el que trata de ver las estrategias utilizadas en cinco lenguas diferentes¹³¹ a la hora de hacer una petición. A través del gráfico que presenta, se puede apreciar que, aunque en las cinco lenguas existen las tres estrategias tratadas – impositiva, convencionalmente indirecta y dar a entender – en español se distribuyen en porcentajes de 39,6 – 58,45 – 2,0 respectivamente, mientras que en el caso del inglés, la distribución es de 9,8 – 82,4 – 7,8 (Blum-Kulka, 1989: 134, tabla 5). Por tanto, resulta interesante percibir que, si bien las estrategias se repiten y coinciden en orden de predilección, la frecuencia de uso entre ellas dista mucho de ser equivalente.

Siguiendo con la caracterización interna de las interferencias, Miquel (2004: 10-23) propone una extensa enumeración de diferentes tipos de fallos pragmáticos. Basados en los resultados de encuestas pragmáticas, esta autora distingue ocho tipos de diferencias que pueden darse entre actos de habla¹³²:

1. Actos de habla que existen en unas lenguas y no existen en otras: por ejemplo, el acto de “brindar”.

¹³¹ Las lenguas analizadas fueron: inglés de Australia, alemán, francés de Canadá, hebreo y español de Argentina.

¹³² Los ejemplos que se mencionan aparecen explicados con mayor profundidad en el original de Miquel (2004: 10-23).

2. Actos de habla que, por estar ligados a una actuación cultural de los hablantes, no existen en las lenguas que no tienen prevista esta actuación: por ejemplo, el acto de habla para el agradecimiento de un regalo puede no existir en culturas donde los regalos no se abren delante de la persona que lo entrega.
3. Actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se asocian de modos distintos: por ejemplo, en la cultura española se suelen asociar los actos de habla de despedida con los de aconsejar.
4. Actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se utilizan en contextos distintos y con finalidades también distintas: por ejemplo, el uso de cumplidos para empezar una conversación en inglés.
5. Actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se realizan de modos distintos: por ejemplo, la cantidad de información que se da de una persona cuando se la presenta a otra.
6. Actos de habla que existen en las dos culturas, pero se dan con frecuencias distintas: por ejemplo, las “autopresentaciones”, más frecuentes en inglés que en español.
7. Actos de habla que requieren que el hablante disponga de una información sociocultural previa: por ejemplo, el caso de los saludos en español y su vinculación con el hecho de haber comido o no.
8. Actos de habla que existen en las dos culturas, pero en los que actúan presuposiciones distintas: por ejemplo, la respuesta a un cumplido – los españoles tienden a quitar peso al halago – o las respuestas a un ofrecimiento – en español se suele rechazar una primera vez y suponer una insistencia.

2.1.2.2 El tratamiento de la interculturalidad en clase

En cuanto al tratamiento práctico del componente intercultural en clase de lenguas extranjeras, muchos autores (Bratt, 1990; Escandell, 1996; Siebold, 2008; Foncubierta, 2009) coinciden en señalar la importancia de que “el profesor sepa identificar los errores debidos a interferencia pragmática y sepa también adoptar una metodología de enseñanza que ayude a sus alumnos a ir aprendiendo también los principios que rigen en la cultura de la nueva lengua” (Escandell, 1996: 107). Esta metodología pasa, según Bratt (1990) por una enseñanza explícita y una corrección clara:

I think it is important that teachers understand the constraints on their behavior toward the student. It is not rude to correct a student whose behavior you react to as deviant;

I have begun to think that it is a necessary element in language teaching. The important thing to remember is not to imply any inherent moral superiority of one rule over another, to remember the difference between adding rules and substituting rules. (Bratt, 1990:292)

Sin embargo, esta explicación manifiesta de algunos componentes culturales por parte del profesor implica que este debe tener conocimientos más allá de su experiencia como hablante de una lengua:

How is the teacher going to know that such rules are needed? The difficulty with so many rules of communicative competence is that we don't consciously know many of our own, much less those of another culture. This is where the teacher becomes an anthropologist, by listening to students, observing behavior, and most of all by being aware and alert to possible conflicts (Bratt, 1990:294)¹³³

La enseñanza del componente intercultural se ve, pues, ligada a un tipo de actuación y ambiente en clase en el que se persigue una “sensibilización cultural” de los aprendices por medio de actividades que permitan “el contacto con la alteridad (es decir, con la cultura meta), la apreciación de similitudes y diferencias entre culturas y la identificación con la alteridad (comprensión o tolerancia)¹³⁴” (Foncubierta, 2009: 975). Del mismo modo, Siebold (2008) estructura el proceso de aprendizaje intercultural en fases de sensibilización, reflexión, relatividad, aceptación y tolerancia (Siebold 2008: 160).

Por otra parte, esta misma autora reflexiona la divergencia existente entre la teoría y la práctica:

(...) existe una discrepancia entre la cantidad tan grande de exigencias teóricas de una didáctica con orientación intercultural y el número tan reducido de propuestas prácticas para su realización en clase. Parece que nos encontramos ante un fenómeno que todos defienden pero cuya realización práctica en la enseñanza es complicada. La mayoría de las propuestas para una enseñanza intercultural de las lenguas extranjeras

¹³³ Kerbrat-Orecchioni también se refiere a este estado de observación en el caso de los lingüistas: “Tal es la dura condición del lingüista, condenado a una suerte de esquizofrenia: es a un tiempo un hablante ordinario, que juzga al otro según la medida de sus propias normas, y un “meta-hablante”, que debe relativizar esas mismas normas y esforzarse por comprender las de los otros. Ya que, de una reflexión sistemática acerca de las variaciones culturales, puede esperarse que contribuya a luchar contra los reflejos xenófobos, cuya fuente, muy a menudo, reside en el desconocimiento de la amplitud de las variaciones que afectan a las normas comunicativas y, más específicamente, a las reglas de la cortesía lingüística” (Kerbrat-Orecchioni 2004: 52)

¹³⁴ Los paréntesis aparecen ya en la cita original.

incluye el recurso a las siguientes prácticas didácticas: los cambios de perspectiva, las comparaciones interculturales, la gramática intercultural, los juegos de rol y su posterior análisis, así como la enseñanza de determinadas estrategias comunicativas. (Siebold 2008:162)

En relación con esto, cabe destacar los estudios contrastivos pragmáticos realizados en español. Trabajos como el de Vigón (2006) con las diferencias en los tratamientos entre el español y el portugués, el de Brandimonte (2006) con diferentes hábitos sociales en España e Italia o el de García-Viñó y Massó (2006) con variaciones culturales entre España y Egipto. Si bien estos estudios son de carácter teórico, pueden servir de base para la elaboración de propuestas prácticas pues especifican algunas de las diferencias pragmáticas y culturales entre dos lenguas determinadas¹³⁵.

Por último y como concluye Castro (2003):

(...) uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras sería el desarrollo de la competencia intercultural, más allá de la competencia lingüística y comunicativa. Para llegar a ese objetivo es necesario que el profesor planifique actividades en las cuales los estudiantes aprendan a observar y analizar críticamente las pautas implícitas de las distintas culturas, incluida la propia, todo ello en un clima de fomento de la empatía, la curiosidad, tolerancia y la flexibilidad hacia los otros. (Castro, 2003:222)

¹³⁵ Dentro de la misma lengua, el español, también se pueden encontrar trabajos que aborden temas pragmático-culturales. Así, por ejemplo, el trabajo de Bastardín y Fernández (2001) se basa en el aprendizaje de la fórmula de tratamiento “ustedes + verbo en segunda persona del plural” característico de zona meridionales del español peninsular, o el estudio de Soler-Espiauba (2003) que propone la enseñanza de la relación entre culturas que conviven en España (cultura árabe, inglesa o la cultura de la inmigración). Del mismo modo, Flórez Márquez (2001) y Balmaseda (2009) reflexionan sobre qué español enseñar y sobre la formación panhispánica que debe desarrollar el profesor de ELE para dar a conocer este tipo de variaciones a los aprendices de español.

2.2 La cortesía verbal como contenido en la clase de LE

Numerosos autores (Alonso Raya, 1998; Alonso-Cortés et al., 2001; Pérez-Cordón, 2008; Níkleva, 2009; Landone, 2009, entre otros) han abordado la aplicación de las teorías sobre la cortesía verbal en clases de lenguas extranjeras. Todos ellos coinciden en la importancia de incluir nociones sobre este fenómeno en la enseñanza de un idioma puesto que “la cortesía actúa como índice de la adecuación del comportamiento lingüístico y social, y desde el punto de vista pragmalingüístico contribuye al éxito o al fracaso de la interacción comunicativa” (Níkleva, 2009: 13).

Aunque la inclusión de la cortesía en las clases resulta incuestionable en la totalidad de los trabajos consultados, muchos de los autores critican la falta de aparición o adecuación que este fenómeno ha tenido hasta ahora. Así, ya en una de las primeras obras dedicadas a la cortesía en español, Haverkate menciona:

Es curioso que en la enseñanza de lenguas extranjeras se preste poca atención, por no decir ninguna, a estas cuestiones de importancia vital. Los cursos de lengua holandés-español, por poner un ejemplo, indican, en general, que *Dank je wel* equivale a *gracias*; no obstante, dejan de proporcionar la información principal al no explicar en qué circunstancias se dice *gracias* en un intercambio verbal español. (Haverkate 1994: 95)

Más de una década después, Landone expone:

La cortesía verbal es la llave de la cooperación conversacional y relacional, realmente una columna de la interacción. Desafortunadamente, es raro que se haga hincapié en su enseñanza como parte profunda de la competencia comunicativa en lenguas primeras, segundas y extranjeras, es decir, que se trate no como un conjunto de normas de buena educación, sino como el ABC de la adecuación de la acción comunicativa, y con ella, del actuar socialmente. (Landone, 2009: 2)

De igual modo, Kasper y Rose critican la falta de investigaciones centradas en el estudio de la pragmática “en acción” durante el desarrollo de una clase y el hecho de que los trabajos habitualmente se ciñan a un momento determinado de las habilidades de un estudiante, en vez de contemplarlo a lo largo de su “experiencia de aprendizaje” (Kasper y Rose, 2001: 3-4).

En cuanto a las diferencias pragmáticas más evidentes entre hablantes nativos y extranjeros, Piatí enumera nueve errores frecuentes¹³⁶:

1. Los estudiantes extranjeros presentan una serie acotada de medios lingüísticos para la realización de una función pragmática particular, generalizan el uso de una expresión sin tener en cuenta la diferencia de situación.
2. Seleccionan formas estructuralmente simples para la realización de una función pragmática.
3. Las fórmulas utilizadas no son las correctas para la situación.
4. Las respuestas no combinan con la pregunta del interlocutor.
5. Los estudiantes tienden a dar respuestas completas en vez de usar proformas o elipsis.
6. La realización de los actos de habla y de las funciones pragmáticas tiende a mostrar un error en la elección de la estrategia de cortesía adecuada a la situación. Los actos de amenaza no se evitan ni se mitigan.
7. Los actos de cortesía positiva, tienden a seleccionar una estrategia de atenuación.
8. No se evalúa correctamente la gravedad de la situación
9. En general, en el intercambio de opiniones tratan de no diferenciarse del interlocutor, aunque, en vez de atenuar, prefieren no opinar o asentir. (Piatí, 2003: 360-361)

En relación con esto, Campos y Rodrigues-Moura (1999:179) advierten sobre el hecho de que, en muchas ocasiones, los hablantes extranjeros reciben “un trato especial por parte de su interlocutor”, lo que hace que las interferencias pragmáticas puedan “ser minimizadas en la comunicación”. La presencia de este *trato de favor*¹³⁷ puede restar importancia al aprendizaje de este tipo de contenidos; sin embargo, “no podemos olvidar

¹³⁶ Piatí (2003) enumera estos fallos como conclusión al análisis de un corpus con interacciones de alumnos. En el texto original aparecen ejemplos de cada una de las categorías.

¹³⁷ Esta tolerancia al error también la ponen de manifiesto otros autores en diferentes circunstancias. Así, Fraser y Nolen (1981: 96) hablan de pasividad frente a la norma en intercambios con personas con discapacidad mental o del Río y Sánchez (2005) en el caso de los niños. Estos autores afirman: “para los niños no resulta fácil apreciar, en los primeros estadios de adquisición, la utilidad de emplear, por ejemplo, fórmulas convencionales que, desde su percepción, en nada cambian la fuerza ilocutiva de los enunciados. Para un niño, el dar a entender cuál es el objeto que desea o la acción que quiere que alguien realice por él es el cometido primordial de sus intervenciones directivas; sabe bien que puede conseguir lo que desea con solo solicitarlo, tal como estaba acostumbrado a hacerlo desde sus primeros días de vida, así que no es consciente del valor “accesorio” de las fórmulas de cortesía” (del Río y Sánchez, 2005: 446).

que el aprendiente de una lengua extranjera es un emisor que tiene que expresar sus intenciones y objetivos interactuando con la categoría y papel social del destinatario” (Campos y Rodrigues-Moura, 1999: 179).

Por tanto, un hablante de lenguas extranjeras no solo tiene que resultar correcto desde el punto de vista de la norma, sino también adecuado desde un punto de vista pragmático. Tal y como explica Escavy (2003: 30-31), “una cosa es ser “correcto” en el cumplimiento de las normas y otra ser cortés”. El hecho de ser “correcto” se relaciona con el “nivel cortés mínimo” establecido por una determinada lengua; sin embargo, la cortesía “tiene que ver con la actuación intencionada particular” del hablante. Por ello, “el objetivo de un programa con enfoque comunicativo será el de equipar a sus estudiantes de tal forma que pueda expresarse del modo que elijan, cortés, descortés, considerado o no, contando con un repertorio de recursos para las distintas situaciones” (Piati, 2003: 359).

2.2.1 *El estudio de la cortesía a través de los actos de habla*

Uno de los trabajos que ha abordado el tema de la enseñanza de la cortesía verbal en clase de ELE de forma más profunda es *La gramática de la cortesía en español/LE*, de Catalina Fuentes. En esta obra, la autora marca el vínculo entre la teoría y la práctica por medio de la enseñanza del fenómeno a través de los diferentes actos de habla en los que la cortesía suele aparecer en la lengua.

Fuentes divide los actos de habla prototípicos de la cortesía en dos grupos: por una parte, la autora habla de “actos de cortesía que están socioculturalmente establecidos” y que pertenecen a la denominada “cortesía ritual” (Fuentes, 2010: 65). Por otro lado, la investigadora señala una “cortesía estratégica” de carácter más libre y unida a la intención del hablante. Sobre esto, Laspalas (2003: 9) advierte que “la modernidad parece tender hacia un tipo de sociedad en el que las normas sociales sean mínimas y concede – en mi opinión – un margen excesivo a la autonomía del individuo”, lo que concede un papel más importante a la “cortesía estratégica”¹³⁸.

¹³⁸ Igualmente, Fuentes (2010: 65) reflexiona sobre el hecho de considerar la cortesía ritual como “verdadera cortesía” pues, como también mencionada Escavy (2003: 30-31), esta está sujeta a la intencionalidad del hablante y no a rituales sociales más o menos fijados.

Fuentes (2010), por tanto, propone un listado de actos de habla en los que el fenómeno de la cortesía suele estar presente basado en esta doble clasificación¹³⁹:

CORTESÍA RITUAL

1. Saludos, despedidas y presentaciones
2. Cumplidos, elogios y piropos
3. Relaciones sociales y afectivas:
 - a. Expresar buenos deseos en situaciones especiales¹⁴⁰.
 - b. Preguntar por la satisfacción o el descontento ante una situación.
 - c. Dar ánimos.
 - d. Expresar empatía.
 - e. Compartir sentimientos y expresar condolencia.
 - f. Expresar esperanza.
 - g. Expresar interés.
 - h. Expresar aprobación.
 - i. Preguntar sobre gustos o disgustos.
 - j. Disculparse por el enfado o enojo.
 - k. Expresar agradecimiento ante un ofrecimiento¹⁴¹.
 - l. Disculparse y pedir perdón.
 - m. Aceptar disculpas.

CORTESÍA ESTRATÉGICA

1. Pedir información: preguntar.
2. Dar información/responder:
 - a. Proporcionar información.
 - b. Acuerdo/desacuerdo.
3. Aserción: la expresión de la opinión y la valoración.
4. La invasión del campo del otro:

¹³⁹ Cada uno de los puntos de la clasificación aparece descrito y caracterizado en la obra original. La profundización de cada apartado se presentará en los capítulos 3 y 4.

¹⁴⁰ En este apartado se puede incluir “el brindis”, tema tratado por algunos autores como Álvarez (2005) y que contiene un marcado aspecto cultural.

¹⁴¹ Dentro de este apartado también se podría incluir el “rechazo a una invitación” tratado por Bermejo y Fernández (1997).

- a. Peticiones y mandatos¹⁴²
- b. La invitación
- c. El consejo

5. La interrupción

La clasificación de Fuentes (2010) es una de las más completas en cuanto al tema referido a la enseñanza de español como lengua extranjera. A ella se pueden añadir trabajos más breves centrados en alguno de los apartados anteriores. Así, Bermejo y Fernández (1997) estudian el par “oferta/rechazo”, Urbina (2008) el par “aceptar/rechazar” una invitación; Escandell (2005) y Alba de Diego (2009 y 2009b) las peticiones, Grande (2006) trata los elogios; Valls (2012) las disculpas, Solís (2006) los actos de habla de las sugerencias, las disculpas y las reprimendas, de Pablos (2006) y García Medina (2010) los cumplidos, Barros (2012) los ofrecimientos o Ambjoern (2008) los turnos de habla. Todos estos trabajos – en los que se profundizará en siguientes capítulos – dan muestra del gran interés que la cortesía verbal ha provocado en el campo de la investigación didáctica.

Igualmente, cabe destacar propuestas similares a la de Fuentes en trabajos en otros campos. Briz (2008: 185-186) propone una clasificación de lo que él denomina “principales actos de habla sociales” en su manual de estilo “Saber hablar” y en ella incluye:

1. Saludos, despedidas, fórmulas de buenos deseos y de bienvenida
2. Apelaciones al interlocutor y tratamientos
3. Agradecimientos
4. Felicitaciones
5. Disculpas

Del mismo modo, Níkleva (2011: 73-74¹⁴³) presenta una serie de recursos corteses que deberían formar parte del programa de Lengua y Literatura castellanas durante la educación secundaria en España. Estos son:

¹⁴² “Las peticiones constituyen, seguramente, la categoría de acto de habla mejor estudiada, en parte debido a los problemas que pueden acarrear a la relación social” (Escandell y Martí, 2005: 76).

¹⁴³ Al igual que Níkleva (2011), Torres Álvarez (2013) también estudia la cortesía verbal en contextos de educación secundaria y llega a la conclusión de que “la importancia que se le concede a la explicación de la cortesía verbal en las aulas de la educación secundaria es insuficiente. En efecto, con los contenidos que se proponen resulta poco probable que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades comunicativas y reflexivas.” (Torres Álvarez, 2013: 48)

1. Los modalizadores y las expresiones lexicalizadas: *por favor, gracias*.
2. Las expresiones atenuantes de la fuerza ilocutiva: *si no le importa, si me permite, en mi humilde opinión*.
3. El uso de tiempos verbales atenuadores. Por ejemplo, sustituir el imperativo por el condicional (*Me gustaría que lo hicieras durante esta semana*) o utilizar la forma interrogativa (*¿Puedes traerme el diccionario?*).
4. El uso de oraciones impersonales: *Se dice que despedirán a mucha gente*.
5. Las formas de tratamiento.
6. La repetición léxica.
7. Los diminutivos.
8. El plural de modestia.
9. La concordancia objetiva.
10. Los eufemismos. (Níkleva, 2011:73-74)

Trabajos como el de Briz (2008) y el de Níkleva (2011) ponen de relieve la importancia de la instrucción formal en cortesía verbal y su valor a la hora de formar a hablantes – nativos o no nativos – competentes y críticos en una lengua.

Por otra parte, diferentes autores (Briz, 2002 y 2005; Fuentes, 2010; o Medina, 2013) señalan también la relevancia de enseñar las herramientas lingüísticas propias de la cortesía. Fuentes (2010) dedica un capítulo a los “medios de expresión” de la cortesía y en él agrupa la atenuación, la intensificación, las fórmulas indirectas y las formas de tratamiento. De igual forma, en su trabajo de 2002, Briz propone el aprendizaje de estas herramientas a través de textos coloquiales. En el capítulo 5 del libro, el autor presenta el estudio de los intensificadores con una descripción del fenómeno, la explicación de sus funciones pragmáticas y la práctica de su uso con ejercicios como:

- Ordene las siguientes expresiones según su mayor o menor grado de intensificación y explique los efectos de sentido de acuerdo con tales grados: *que sí; te he dicho ya mil veces que sí; que sí, hombre; ¡coño vale ya! déjame en paz, pesado; que te he dicho que sí, hombre; sí.*
- Invente situaciones diferentes de mayor o menor formalidad o informalidad. Señale cuál de las expresiones anteriores serían más o menos adecuadas en cada caso. (Briz, 2002:71)

De forma paralela al estudio de los intensificadores, en el capítulo 7 se tratan los atenuantes. En este caso se presentan actividades como estas:

- Sustituya un término atenuado por otro neutro o no marcado en relación con la atenuación. ¿Qué se modifica?
- Ordene las siguientes expresiones según su mayor o menor grado de atenuación y explique los efectos de sentido de acuerdo con tales grados: *la sal*; *¿podrías pasarme la sal?*; *pásame la sal*, *¿quieres?*; *¿querrías pasarme la sal?*, *por favor*; *La sal, es que está soso*; *¿Serías tan amable de pasarme la sal?*; *por favor*, *¿quieres pasarme la sal?*
- Invente situaciones diferentes de mayor o menor formalidad o informalidad. Señale cuáles de las expresiones anteriores serían más o menos adecuadas en cada caso. (Briz, 2002: 110-111)

Unos años más tarde, Briz resume la importancia de la enseñanza de este tipo de herramientas por su carácter estratégico y su vinculación con la intención del hablante: “El uso de un atenuante es una decisión consciente y libre del productor, el cual ha de ser instruido en el uso del mismo para poder utilizarlo y entenderlo como herramienta fundamental para el progreso normal de la conversación” (Briz 2005: 87). Por su parte, Medina destaca el aprendizaje formal de la atenuación en contextos de inmersión y convivencia con otras culturas:

Estamos convencidos de la importancia que puede suponer el estudio de la atenuación en el idioma español en el ámbito del E/LE, sobre todo en contextos de inmersión donde la aplicación de las investigaciones tendría como reto aulas plurilingües y multilingües, donde confluyen no solo diferentes idiomas sino también diferentes culturas además de la cultura meta. (Medina, 2013:20-21)

Al igual que con el estudio de la cortesía verbal, Fuentes (2010) también propone una clasificación de los actos de habla en los que suele aparecer la descortesía. Estos actos se caracterizan por ser “no colaborativos” y, en muchos casos, se presentan como opuestos a los actos del punto 3 de la cortesía ritual – “relaciones sociales o afectivas”. Los actos donde suele manifestarse la descortesía son:

1. Expresar rechazo o desagrado.
2. Indiferencia.
3. Exigir que el otro se disculpe.

4. Expresar desaprobación ante una actuación.

En relación con la descortesía verbal, numerosos autores (Soler-Espiauba, 1999; Chenoll, 2007; Santos, 2011; o Sáez, 2011) han trabajado sobre los insultos y su inclusión o no en la clase de español como lengua extranjera. Aunque el hecho de insultar no es considerado un acto de habla en sí mismo, sí puede contemplarse como una herramienta o forma de expresión de la que suele valerse la descortesía para resultar efectiva. Sobre esta cuestión, Soler-Espiauba hace una reflexión sobre su enseñanza y aprendizaje:

Como docente, considero una obligación moral ponerles al corriente de esta aparente inmoralidad del lenguaje, tan característica de nuestro idioma. Pero soy consciente de que hay que proceder con pies de plomo.

1. En primer lugar, previniéndoles del peligro de adentrarse alegremente en arenas tan movedizas e inseguras.
2. En segundo lugar, contextualizando al máximo, por medio de novelas recientes, obras de teatro y sobre todo de películas, ya que la entonación y la gestualidad son esenciales para descodificar y evitar equívocos.
3. En tercer lugar, catalogando este riquísimo caudal léxico por situaciones.
4. Y, sobre todo, intentando descubrir con los alumnos las claves filosóficas y culturales del grupo social en que ha podido generarse. (Soler-Espiauba, 1999: 271)

Por su parte, Chenoll advierte sobre la “inutilidad de intentar obviar o negarse en rotundo a enseñar estos tipos de expresiones” ya que:

En primer lugar, porque las van a aprender a pesar de todo, y en segundo lugar, consecuencia de la primera, porque es mejor que seamos nosotros quienes les demos unas pequeñas y orientativas guías de actuación para enfrentarse y aprovechar estos instrumentos pragmáticos antes que sean ellos quienes libremente las interpreten y no sean capaces de discernir cuándo es apropiado emplearlas y cuándo no lo es, cuál es la fuerza ilocutiva de éstas y los posibles efectos que puedan surgir. (Chenoll, 2007: 2)

Este autor, además, critica la “falta de sistematización” y de información seria en relación a la colocación textual de estos elementos y “su distribución en el continuum lingüístico” (Chenoll, 2007:6).

2.2.2 Principios didácticos del estudio de la cortesía verbal en ELE

Como se ha apuntado anteriormente, el estudio de la cortesía verbal en la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera ha alcanzado en los últimos años un gran interés por parte de la comunidad científica. La mayoría de autores coinciden a la hora de valorar y caracterizar el fenómeno, así que este apartado se dedicará a una puesta en común y enumeración de los principios didácticos más relevantes para su aplicación práctica.

En su trabajo de 2006, Grande formula las cinco “líneas maestras” que se deben tener en cuenta para esta transición teórico-práctica:

- a) que se reconozca la cortesía verbal como un principio pragmático básico orientado hacia el mantenimiento del equilibrio social;
- b) que se determinen los factores sociales e intencionales involucrados en las diversas estrategias de cortesía;
- c) que se ligue el tratamiento de la cortesía verbal a la capacidad de expresar e interpretar funciones comunicativas y a la de desarrollar conversaciones espontáneas.
- d) que se asuma una perspectiva intercultural que permita reflejar las variaciones culturales en el modo de entender la cortesía;
- e) que se abogue, en el ámbito del ELE, por un tratamiento sistemático y progresivo de la cortesía que supere carencias típicas como la falta de interrelación, la descontextualización, la escasa información, etc. (Grande Alija, 2006: 332)

En relación con el último punto, el propio autor considera que la cortesía debe aparecer como un “contenido de naturaleza transversal” en la enseñanza¹⁴⁴ y que afecta a los diferentes niveles de aprendizaje. Además, la contextualización de la cortesía se vuelve clave a la hora de su enseñanza y adquisición:

Desde un punto de vista didáctico, está claro que no se trata de que el alumno aprenda listas más o menos amplias de los diversos procedimientos alternativos de expresar una misma función comunicativa. (...) Tiene que ser una enseñanza plenamente contextualizada porque, si no, existe el peligro de que el alumno utilice un tipo de enunciado en un contexto en el que no es apropiado. (Grande Alija, 2006: 339-340)

¹⁴⁴ Esta noción también está recogida en el trabajo de Níkleva (2011) sobre la enseñanza de la cortesía verbal en la educación secundaria.

Cruz y Ojeda (2006: 226-227) distinguen tres tipos de contextualización posible, complementarios entre sí:

- Contextualización mediante apoyos visuales:
 - Dinámicos (con imágenes en movimiento).
 - Estáticos (con imágenes fijas).
- Contextualización mediante el entorno multimedia.
- Contextualización mediante muestra y manipulación de objetos.

Esta contextualización a la hora de presentar el fenómeno de la cortesía se vincula en muchas ocasiones a la utilización de textos – escritos y orales – en clase. En relación a este tema, numerosos autores (Martínez González, 1998; García y González, 2000; Albelda y Fernández, 2006; Guitart, 2007; Zerva, 2013, entre otros) han puesto de relieve la importancia de que estos textos sean “reales”, es decir, escritos en circunstancias naturales en la lengua y no textos creados específicamente para la enseñanza de un idioma. Según Martínez González¹⁴⁵:

La utilización en clase de textos reales, no “creados” ni mutilados, hace necesaria la explicación de sus componentes discursivos, y ello conlleva la incorporación de la pragmática a las explicaciones de clase en cuanto teoría que puede analizarlos y establecer su mecanismo de uso. La gramática “comunicativa” debe explicar el mecanismo de funcionamiento de la lengua partiendo de esos textos y teniendo siempre en cuenta la totalidad de los elementos que forman parte de la comunicación (componentes gramaticales, componentes discursivos, contexto, intencionalidad, etc.), y debe servirse de la pragmática, entendida como teoría de la actuación lingüística, del uso de la lengua, para explicar todos los componentes discursivos que aparecen en las situaciones reales de comunicación. (Martínez González, 1998: 194)

¹⁴⁵ Aunque la cita de Martínez González es de 1998 – año de publicación de las actas – este artículo formó parte del primer congreso de ASELE diez años antes, por lo que el comentario es una de las primeras muestras en español de la importancia de trabajar con textos reales. Este tema sigue siendo recurrente en artículos muy posteriores como, por ejemplo, el de Guitart (2007), quien afirma: “trabajar con muestras de conversación real es una apuesta que no solo permite abordar los niveles puramente lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) sino también aquellos elementos paralingüísticos y no lingüísticos o contextuales (gestuales, socioculturales e interaccionales) que, en definitiva, son los que van a asegurar la plena adecuación comunicativa y, consecuentemente, el éxito en la comunicación” (Guitart, 2007: 111).

Igualmente, este criterio de *realidad* en los textos está presente cuando se tienen en cuenta las muestras orales. Tal y como recuerda Salo (2000: 622), el enfoque comunicativo presta mucha atención a la incorporación de la lengua oral en la clase de idiomas, por lo que muestras de este tipo son necesarias para “responder a estas exigencias del aprendizaje”. Albelda y Fernández justifican la utilización de muestras orales reales también por su marcado aspecto cultural:

Las conversaciones reales revelan gran cantidad de aspectos cotidianos de la cultura de una lengua concreta, que indirectamente los estudiantes pueden aprender: valores, horarios, determinados modos de ver la vida, carácter, formas de trabajar, modos de emplear el tiempo libre, costumbres, situaciones que requieren cortesía y formas de expresarla, situaciones que resultan conflictivas o pueden amenazar la imagen de los interlocutores y, por supuesto, los grados de formalidad que cada situación supone en función de los rasgos situacionales. (Albelda y Fernández, 2006:7)

De manera general, los autores apuestan por la utilización de recursos audiovisuales para este tipo de muestras – películas, series, publicidad, debates, etc. – pero, en ocasiones, también se argumenta la utilización de muestras sacadas de corpus lingüísticos, como es el caso de Cruz (2009), quien describe los corpus orales en español como “una fuente inagotable de información de mucha utilidad para el profesor de español” puesto que “aportan ejemplos auténticos contextualizados a través de los que se pueden extraer usos sistemáticos (o al menos, consistentes) de algunos de los fenómenos lingüísticos más recientes o menos conocidos por las gramáticas tradicionales” (Cruz, 2009: 430).

El trabajo con muestras reales de lengua puede, sin embargo, generar algunos problemas como el hecho de que aparezcan reflejados usos antinormativos del lenguaje. Esto puede generar enfrentamientos con la norma presentada, aunque, como argumentan García y González (2000):

(...) estamos convencidos de que estas incorrecciones, si son frecuentes en la lengua española general, deben desvelarse, a fin de evitar el peligro de presentar sistemáticamente una lengua artificial, alejada de la lengua en uso, y, a fin, por tanto, también, de evitar mermar las posibilidades de comunicación de un estudiante al que solo se le familiarice con los usos normativos. (García y González, 2000: 303-304)

En cuanto a las variaciones culturales que pueden aparecer en la expresión de la cortesía verbal, García Vizcaíno (2008) propone el uso de la traducción y la comparación de

diferentes estructuras en dos lenguas. La autora defiende esta metodología en hablantes de herencia – en su caso, hablantes de segunda generación de español en los Estados Unidos – y con ella, trata de poner de relieve las variaciones, en ocasiones sutiles, que existen entre dos lenguas y que suelen dar lugar a errores pragmáticos. Estas interferencias se muestran de forma evidente cuando los estudiantes, por ejemplo, tienden a traducir “excuse me, could I have some water, please?” por “perdone, ¿podría beber algo de agua?” o la expresión en inglés “please, let me know as soon as you find out” por “por favor, házmelo saber tan pronto como lo sepas” en español. En este último caso, la traducción es válida desde un punto de vista gramatical, pero no tanto desde el punto de vista pragmático puesto que el uso de la expresión resulta más cortés en español que en inglés (García Vizcaíno, 2008: 698-700).

Por otro lado, Wierzbicka (1991) reivindica una simplificación terminológica a la hora de enfrentarse a las diferencias interculturales del fenómeno de la cortesía:

We cannot enter the ‘assumptive world of others’ if we try to rely on culture-specific, complex, and obscure concepts such as ‘directness’, ‘self-assertion’, ‘solidarity’ or ‘harmony’; but one can do it if we rely, instead, on lexical universals such as *want*, *think*, *say* or *know*. (Wierzbicka 1991: 129)

Esta autora es una de las primeras en contemplar la utilidad de hablar de nociones “universales” para explicar la pragmática y, aunque su trabajo es de carácter teórico – empírico, en su conclusión hace también mención a la enseñanza de lenguas:

(...) it [el estudio] recognises the underlying unity of human interaction, determined by the universality of concepts such as ‘you’ and ‘I’, ‘do’ and ‘happen’, ‘good’ and ‘bad’, or ‘want’ and ‘know’; and by the universality of semantic components such as ‘I want something’, ‘I know something’, ‘you know something’, ‘I don’t want this’, ‘I/you/someone did something bad’, ‘I don’t want this’, ‘I want you to say something’, ‘I want you to do something’, and so on (...) It can be hoped, therefore, that the kind of simple metalanguage used here to investigate different modes of human interaction and different interactive strategies associated with different languages can be used not only as a tool for investigating linguistic interaction in different cultural settings, but also as a basis for teaching it; and in particular, as a basis for teaching successful cross-cultural communication. (Wierzbicka, 1991: 455)

Por tanto, y a modo de síntesis, la didáctica del español como lengua extranjera apoya una enseñanza de la cortesía verbal ligada principalmente a la competencia pragmática, pero como contenido transversal dentro del aprendizaje. Su presentación en clase debe estar siempre contextualizada por medio de textos, orales o escritos, reales que reflejen el uso natural de la lengua. Con ello, se persigue que el aprendiz de una lengua materna consiga “ser plenamente consciente de la enorme relevancia de este factor de la comunicación, así como de la necesidad de cultivar nuestra competencia comunicativa en concordancia con nuestra competencia intercultural” (Pérez-Cordón, 2008: 24). De esta forma, la enseñanza de una lengua deja de ser algo artificial y creado para convertirse en algo personalizado e intencional:

(...) si sólo enseñamos a entablar un diálogo eficaz y sin ambigüedades con los demás, a actuar más o menos como máquinas, a presentarse, pedir, informarse o responder – que no es poco (y todos sabemos cuánto esfuerzo cuesta que se aprenda y use) – , no habremos hecho nada si lo que deseamos en realidad, y nosotros sí lo pretendemos, es ir más allá de la incomunicación que en el fondo engendran todas estas actividades demasiado “oficiales” y busquemos pasar a un terreno más personalizado y lleno de móviles e intenciones. De lo contrario estaremos ante un lenguaje administrativo como si habláramos ante máquinas que deben identificar y confirmar nuestra identidad, o ante un empleado de cualquier servicio a quien no le interesa nuestro carácter ni a nosotros el suyo. (Uriz y Martínez 1992: 177)

2.2.3 El papel del profesor

En las últimas dos décadas, numerosos autores (Blanco, 2005; Pons, 2005; Redondo, 2010; Batlle, 2011) han abordado en sus estudios el papel que el profesor de lenguas extranjeras debe desempeñar en clase y en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Muchos de estos trabajos, además, se focalizan en el rol del profesor con respecto a la enseñanza de la competencia pragmática y, con ella, la cortesía verbal. Por ello, este apartado se dedicará a tratar los puntos más destacados de la labor docente en este campo.

En primer lugar, cabe destacar la gran importancia concedida a la formación del profesorado y, dentro de esta, a la reflexión constante sobre la lengua y al conocimiento de las teorías actuales (Blanco, 2005: 14). Por ello, Pons explica:

(...) como profesor de lenguas, el docente posee una idea, más o menos consciente, de lo que es el lenguaje y de cómo se organiza. Su concepción del lenguaje influye

de modo directo en su docencia, ya que usará en mayor medida las técnicas y actividades que se ajusten a su modo de pensar y dejará de lado aquellas que representen una visión del lenguaje que no comparte. Por ello, conocer cuáles son las visiones actuales sobre el lenguaje en uso y hacer una pequeña evaluación de su propia posición contribuirá a poner en claro reflexiones que tal vez se haya hecho sobre la materia que enseña y, asimismo, le llevará a comprender por qué se siente más a gusto con un cierto tipo de clase, por qué utiliza preferentemente determinados materiales o por qué organiza las interacciones de una forma concreta. (Pons, 2005: 20)

Esta formación del profesor – con conocimientos propios de la docencia, así como la preparación consciente y práctica sobre el desarrollo de una clase y una metodología apropiada – incluye, además, un entrenamiento intercultural. Así, Gomes (2003) enuncia los “derechos” de los docentes con este tipo de formación:

- En su formación, los profesores de español podrían o deberían tener el DERECHO DE APRENDER A:
 - 1) Comparar aspectos, rasgos, manifestaciones de su cultura y de la(s) cultura(s) de sus alumnos y, por consiguiente, saber explicar convergencias y divergencias entre culturas;
 - 2) Interpretar percepciones de su propia cultura por personas o instituciones nacionales y de otros países. (...)
 - 3) Preparar y aplicar entrevistas / cuestionarios sobre adaptación / choque / estereotipos / malentendidos culturales con alumnos y familiares suyos, personalmente o por la Internet.
 - 4) Conocer variaciones en su propia cultura y en las culturas del mundo hispano, principalmente las que tienen realizaciones pragmáticas distintas, (...)
 - 5) Cuestionar valores de su propia cultura y de otros sistemas culturales, de modo elucidativo, prudente, ponderado y, por encima de todo, pacífico. (Gomes, 2003: 46-47)

Con ello, el profesor de lenguas adquiere un papel de mediador intercultural en la enseñanza de idiomas lo que le permitirá reconocer, tratar y enseñar diferencias pragmáticas y socioculturales en el contexto de una clase. Este rol puede variar en contextos de inmersión donde los estudiantes mantienen una experiencia con la cultura y lengua de forma constante y pueden “llegar a sus propias conclusiones”; sin embargo y como explican García-Viñó y Massó:

(...) cuando el alumno aprende la lengua como lengua extranjera, y su contacto con la cultura meta, por tanto, es muy limitado, el profesor asume el rol de representante cultural y, por tanto, asume una responsabilidad que le debería hacer reflexionar seriamente sobre sus valoraciones y comentarios tanto sobre su propia cultura como de la del alumno. El profesor se convierte en un modelo, siendo a veces, la única persona de la cultura meta con la que el alumno puede interactuar. (García-Viñó y Massó, 2006: 3)

Por ello, el profesor de español como lengua extranjera “debería tener un papel especialmente activo” en apartados socioculturales – como es la cortesía verbal – “ya que el desconocimiento de este tipo de reglas genera en los alumnos una imagen equivocada de la cultura que están asimilando” (Pons, 2005: 41).

En cuanto al tipo de instrucción de estos fenómenos, diversos trabajos (Agustín Llach, 2006; Galindo, 2006; Albelda y Fernández, 2006; de Pablos, 2008; Brenes, 2010b; etc.) se muestran a favor de la enseñanza explícita de la competencia pragmática:

La enseñanza pragmática debe ocuparse tanto de informar al aprendiz sobre las normas socioculturales que rigen los actos comunicativos en la lengua meta, como de proporcionarles las herramientas lingüísticas adecuadas para llevar a cabo dichos actos comunicativos en función del contexto y de los «usos y costumbres» que dominan los intercambios en cada cultura. (Agustín Llach, 2006: 100)

La validez de la instrucción pragmática explícita ha sido demostrada en trabajos empíricos como el de Urbina (2008)¹⁴⁶; su presencia en clases de lenguas extranjeras está justificada, también, por el hecho de que los alumnos habitualmente atribuyen efectos positivos a este tipo de enseñanza y consideran que su implantación “reduce el tiempo que se necesita para lograr un nivel de fluidez en la lengua meta” (Abello, 1998: 36). Sin embargo, tal y como apunta Vivas:

Muchos profesores se muestran muy escépticos ante estos aspectos; las pautas de interacción en la conversación y las reglas lingüísticas vinculadas con aspectos

¹⁴⁶ “Se evidencia, por los resultados que se desprenden del análisis de los datos, que una enseñanza centrada en las reflexiones sobre la cultura de la lengua meta, sobre las semejanzas y diferencias de esta con la lengua nativa de los aprendices y la oportunidad de observar y practicar las estructuras para expresarse eficazmente en situaciones específicas, brinda resultados generales que apoyan la posibilidad de mejorar, desde estadios básicos en el aprendizaje de una segunda lengua, la calidad y la cantidad de los recursos lingüísticos y pragmáticos en la formulación de enunciados” (Urbina, 2008: 790-791)

socioculturales son temas difíciles de abordar cuando no se cuenta con ejemplos reales y con la propia experiencia del alumno en el contexto de la vida cotidiana de la segunda lengua, ya que carece de un input real sobre el que basar estas cuestiones. (Vivas, 2011: 69)

Por esto, conviene crear una metodología precisa y sistemática que ayude al docente a enfrentarse con éxito a la enseñanza pragmática. De manera general, la metodología propuesta para la competencia pragmática está basada en la reflexión, la descripción, la explicación y la discusión sobre los diferentes fenómenos (Barros, 2011: 215). La reflexión constituye uno de los puntos más importantes de la enseñanza pragmática puesto que – al tratar conceptos que suelen darse de forma inconsciente por parte de los hablantes – el aula se convierte en uno de los pocos lugares donde puede tener cabida este tipo de actividades. Sobre este tema, Kasper explica:

Classrooms afford second language learners the opportunity to reflect on their communicative encounters and to experiment with different pragmatic options. For foreign language learners, the classroom may be the only available environment where they can try out what using the L2 feels like, and how more or less comfortable they are with different aspects of L2 pragmatics. The sheltered environment of the L2 classroom will thus prepare and support learners to communicate effectively in L2. But more than that, by encouraging students to explore and reflect their experiences, observations, and interpretations of L2 communicative practices and their own stances towards them, L2 teaching will expand its role from that of language instruction to that of language education. (Kasper, 1997: en línea)

En cuanto a la descripción y explicación de la pragmática, la instrucción formal debe aparecer tanto en la presentación de estructuras como a modo de parámetro a la hora de pedir tareas (Albelda y Fernández, 2006: 5). Para la descripción del fenómeno pragmático, son habituales las actividades de input en las que los alumnos se enfrentan a diferentes tipos de textos, orales y escritos, con el fin de reconocer y localizar una estructura determinada. Tras esto, “se pasa al estudio detallado de las funciones pragmáticas que cumplen, las estructuras que presentan, los esquemas de interacción que siguen y las estrategias y recursos más destacados con los que se expresan” (Barros, 2011: 216¹⁴⁷). Con ello, el estudiante tendrá una imagen completa y lo más real posible del

¹⁴⁷ El trabajo de Barros (2011) está centrado en la enseñanza de la cortesía valorizadora del español peninsular, pero su metodología se puede ampliar a otros temas pragmáticos.

fenómeno en cuestión. En relación con la explicación formal, Garrido (2006) propone una definición de la cortesía verbal basada en respuestas prioritarias y no prioritarias. Su trabajo trata de clasificar los actos de habla y las réplicas más esperadas con el objetivo de simplificar su aprendizaje. Aunque una clasificación de este tipo no puede ser exhaustiva – por la falta constante de un contexto y parámetros socioculturales – la autora resume la labor del profesor en:

- 1) explicar las características propias de este tipo de discurso;
- 2) acotar, en la medida de lo posible, el número de actos de habla que en la conversación coloquial pueden darse;
- 3) dejar muy clara la relación existente entre las respuestas prioritarias y no prioritarias, los actos de cortesía positiva y negativa, y las estrategias para reforzar los primeros y evitar o suavizar los segundos. (Garrido, 2006: 316-317)

Por último, la fase de discusión y práctica es de carácter más libre y tiene por objeto la asimilación y experiencia de los alumnos con el fenómeno. Este tipo de actividades a menudo se presentan en forma de “roleplay”, simulaciones o pequeñas representaciones que permiten a los estudiantes interpretar diferentes papeles sociales y diversos actos de habla (Kasper, 1997: en línea). Con ello, como apunta Barros:

No pretendemos que los alumnos extranjeros cambien su forma de actuar o de entender la realidad, pero sí que sepan que existen otras normas o hábitos en la cultura meta y que estos forman parte de la lengua que están aprendiendo. De esta manera podremos evitar que los aprendices adquieran una percepción negativa del español y de sus hablantes, con lo que estaremos formando a alumnos competentes desde el punto de vista intercultural. (Barros, 2011: 222)

Además de las actividades pragmáticas propuestas para enseñar un determinado fenómeno, numerosos autores (Hervás et al., 1992; Brown, 2001; Castro, 2003; de Pablos, 2006; Álvarez, 2006; García-Viñó y Massó, 2006; Santiago-Guervós, 2012 y 2013) se muestran a favor de la utilización de tests pragmáticos en clase¹⁴⁸. Este tipo de cuestionarios se presentan, en muchos casos, en forma de reflexión en la que el alumno debe atribuir valoraciones – positivas o negativas – a diferentes situaciones culturales.

¹⁴⁸ Sobre este tema también resulta interesante el trabajo de Caballero (2008) sobre la evaluación de la cortesía en diferentes pruebas escritas en Italia.

O el test puede ser contrastivo entre dos culturas específicas, como en García-Viñó y Massó (2006: 11):

Cuando...	¿Qué hacen?	Los egipcios	Los españoles
...cuando reciben un regalo	Lo agradecen y lo abren inmediatamente delante de la persona que se lo ha regalado		
	Dan las gracias, lo guardan y lo abren cuando la persona se ha ido.		

En cualquiera de los casos, los resultados de los tests permiten a los estudiantes hacer un primer reconocimiento de sus hábitos y costumbres y preparan el terreno para un futuro tratamiento en clase. Por otra parte, estos tests también representan una gran ayuda para los profesores, pues determinan qué aspectos socioculturales resultan más diferentes y, por tanto, conviene prestar más atención.

Por último, cabe destacar que el tipo de discurso que mantiene el profesor es igualmente relevante en la enseñanza-aprendizaje de la competencia pragmática. Diferentes estudios (Kasper, 1997; Anaya, 2005; Stewart, 2005; Barranco, 2007; Llobera, 2008; de Souza y Santiago, 2012; etc.) señalan la influencia que tiene el discurso del profesor en el proceso de aprendizaje. Barranco explica:

El discurso del profesor es un input para el aprendiz, muchas veces su único input. Es una muestra de la que obtiene elementos lingüísticos a partir de los cuales puede realizar hipótesis. También funciona como feedback de las producciones del aprendiz, para que éste retroalimente y eso le ayude en la elección de hipótesis y descarte otras en su intento de verificar las diversas hipótesis creadas. (Barranco, 2007: 6)

Sin embargo, este discurso en muchas ocasiones se ve alterado en el contexto de una clase de idiomas. Así, Kasper, ya en 1997, formula cinco rasgos característicos propios del habla del docente¹⁴⁹: una gama más reducida de actos de habla, falta de marcadores corteses, expresiones de inicio y final de discurso más cortas y menos complejas,

¹⁴⁹ Estos rasgos pertenecen al estado de la cuestión de Kasper (1997) pero son conclusiones de trabajos de otros autores.

monopolización del discurso y una gama limitada de marcadores del discurso (Kasper, 1997: en línea) (T.M.). A estos, habría que añadir el hecho de que las preguntas de carácter didáctico suelen prevalecer frente a las referenciales (Anaya, 2005: 7), lo que provoca que “la interacción entre profesor y alumno se parece muchas veces más a un diálogo prefabricado de un libro de texto que a una interacción que se pueda dar fuera del aula” (Barranco, 2007: 3).

Si bien este tipo de discurso no suele dar lugar a malentendidos y los estudiantes consiguen comprenderlo debido a una especie de contrato conversacional profesor-alumno (de Souza y Santiago, 2012: 409), sí resulta conveniente el hecho de que el docente sea consciente de que su discurso pueda verse alterado y tratar de hacer un uso más natural de la lengua en clase.

2.3 La cortesía verbal en el MCER y en el PCIC

Tras haber examinado la aparición de la cortesía verbal como componente en la enseñanza del español como lengua extranjera, conviene prestar atención al tratamiento que se hace de ella en algunas de las obras de referencia. Tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹⁵⁰ son considerados trabajos clave en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. De manera general, ambos constituyen una base desde la que partir a la hora de diseñar y programar cursos de idiomas, por lo que representan un sólido vínculo que conecta las investigaciones en Lingüística Aplicada con los manuales, programas y materiales que llegan a la clase. Por ello, este apartado se dedicará a una revisión del MCER y del PCIC con el objetivo de analizar la consideración que se hace en ellos de la cortesía verbal y que presumiblemente afectará a su tratamiento en los libros de texto que se analizarán en el siguiente capítulo.

2.3.1 Revisión del MCER

El MCER (2001) surge por la necesidad de contar con un documento de referencia a nivel europeo donde se tratan los principios básicos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Estos principios, o reflexiones iniciales, se presentan como comunes a diferentes lenguas y flexibles en cuanto a la adaptación a diferentes contextos; por tanto, se trata de un documento de carácter descriptivo y no normativo (DTC¹⁵¹: MCER).

El enfoque metodológico que propone el MCER es un enfoque comunicativo y centrado en la acción, en el que los estudiantes actúan como “agentes sociales” dentro de una sociedad con tareas. Estas tareas no solo se producen a nivel lingüístico, sino que dependen de unas circunstancias y un contexto concreto; es decir, “aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido” (MCER: 9).

Dentro de este enfoque comunicativo, el MCER distingue tres grandes competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La competencia lingüística se subdivide en seis subcompetencias – léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y

¹⁵⁰ En adelante, MCER y PCIC respectivamente.

¹⁵¹ Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes [en línea].

ortoépica – y con ella “se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos” desde un punto de vista formal (MCER: 106-107). La competencia sociolingüística atiende a “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” y se relaciona específicamente con los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (MCER: 116). De estas, las dos primeras categorías hacen referencia directamente a la cortesía verbal. En el caso de *los marcadores lingüísticos de relaciones sociales*, el MCER explica que “difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso” y en ellos se encuentran:

- El uso y elección del saludo
- El uso y elección de formas de tratamiento
- Las convenciones para los turnos de palabra
- El uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (MCER: 116)

Por su parte, las denominadas *normas de cortesía*, según el MCER, “proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación»” y “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente”. En ellas se incluyen:

- Cortesía «positiva»:
 - Mostrar interés por el bienestar de una persona.
 - Compartir experiencias y preocupaciones.
 - Expresar admiración, afecto, gratitud.
 - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad.
- Cortesía «negativa»:
 - Evitar el comportamiento amenazante
 - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante.
 - Utilizar enunciados evasivos.
- Uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc.
- Descortesía:
 - Brusquedad, franqueza.

- Expresión de desprecio, antipatía.
- Queja fuerte y reprimenda.
- Descarga de ira, impaciencia.
- Afirmación de la superioridad. (MCER: 116-117)

En el uso de la cortesía propuesto por el MCER se puede apreciar interés tanto por la cortesía ritual – saludos, formas de tratamiento, uso de *por favor* y *gracias* – como por la cortesía estratégica – mostrar interés, evitar el comportamiento amenazante – con una influencia constante de la teoría de Brown y Levinson y sus conceptos de *cortesía positiva* y *cortesía negativa*. Por otro lado, puede llamar la atención la división de las dos categorías – marcadores lingüísticos de relaciones sociales y normas de cortesía – pues ambas están íntimamente relacionadas. Así, los factores de uso que se relacionan con los marcadores, como la cercanía entre interlocutores, también afectan al uso de las normas de cortesía; de igual modo, elementos como los saludos o los diferentes tratamientos aparecen continuamente relacionados con la cortesía verbal en estudios teóricos, por lo que parece poco conveniente separarlos en la práctica.

En cuanto a la relación de estos conceptos con los diferentes niveles de referencia, el MCER los incluye dentro de la “adecuación sociolingüística” y propone la siguiente escala de identificación (MCER: 119)¹⁵²:

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	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.
C1	Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico
B2	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
B1	Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente

¹⁵² La escala propuesta para la adecuación sociolingüística es más extensa, pero aquí se ha limitado al tratamiento de la cortesía.

A2	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	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.

En la escala se puede apreciar que las alusiones a la cortesía aparecen ya en los niveles iniciales y continúan hasta niveles superiores. Si bien en los primeros niveles, el MCER hace referencia directa en tipo de conocimientos corteses que los estudiantes deben dominar, a partir del nivel umbral, las descripciones son más vagas y se limitan a aludir a una reflexión social adecuada por parte del alumno. Asimismo, el MCER invita a sus usuarios a determinar:

- Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, qué se le exigirá al respecto. (MCER: 119)

Por lo que la última decisión en cuanto a los conocimientos corteses y su tratamiento en clase recae sobre el profesor o, con frecuencia, los responsables de la elaboración de manuales y programas de estudio.

Por último, el MCER alude a una competencia pragmática en la lengua en la que se encuentran la subcompetencia discursiva, la funcional y la organizativa (MCER: 120). Aunque no está especificado explícitamente, el MCER también reconoce algunos rasgos de la cortesía verbal en la subcompetencia funcional. Así, la cortesía estaría presente en microfunciones como “expresar y descubrir actitudes” – acuerdo/desacuerdo, disculpas, aprobación – en “persuasión” – sugerencias, demandas, avisos, consejos, invitaciones – o en “vida social” – tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, etc. (MCER: 123). Igualmente, el MCER plantea trabajar este tipo de funciones en forma de

pares del tipo “petición – ofrecimiento – disculpa: aceptación / no aceptación”, lo que concuerda con los diferentes tipos de metodología de cortesía vistos anteriormente.

De manera general, el MCER otorga a la cortesía un papel importante en la comunicación por su marcado carácter cultural y las consecuencias sociolingüísticas que su mal uso puede provocar; sin embargo, tal y como menciona Landone, “el perfil de la cortesía verbal en el MCER tiende bastante a lo normativo y formulaico” (Landone, 2009b: 5).

2.3.2 Revisión del PCIC

El Instituto Cervantes publica el PCIC en 2006 con el objetivo de fijar y desarrollar los diferentes niveles de referencia que propone el MCER para el caso del español como lengua extranjera. Aunque no se tratan los temas de metodología y evaluación, la obra amplía y profundiza los conocimientos que son objeto de enseñanza y aprendizaje en la clase de ELE desde una perspectiva cercana a la nocio-funcional que permite centrarse en la situación de la comunicación a la que se verá expuesto el alumno. Gutiérrez Ordóñez (2006) describe estos conceptos como:

- Categorías nocionales: de carácter semántico-gramatical. Conceptos que expresamos a través de la lengua como, por ejemplo, tiempo, cantidad, secuencia, ubicación o frecuencia.
- Categorías funcionales: de naturaleza pragmática. Se relaciona con las intenciones del hablante al usar la lengua. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, pedir algo, informar o quejarse. (Gutiérrez Ordóñez, 2006: 36)

Por su parte, Matte Bon enumera las ventajas de este tipo de enfoque:

- Refleja mucho mejor diferentes aspectos de la lengua hablada.
- Ayuda a aprender a hablar con fluidez y prepara para la comprensión.
- Permite integrar mejor la cultura que va asociada con los diferentes comportamientos.
- La atención hacia los usos habituales de la lengua nos dota de herramientas para entender el sentido añadido de los enunciados.
- La determinación nociofuncional de los objetivos y contenidos de los cursos les da una mayor flexibilidad.
- Abre nuevas perspectivas para la gramática. (Matte Bon, 2004: 819-829)

El PCIC se estructura en cinco grandes secciones – o componentes – con sus respectivas subsecciones – o inventarios. Estos son (DTC: Plan curricular):

- Componente gramatical: *Gramática / Pronunciación y prosodia / Ortografía*
- Componente pragmático-discursivo: *Funciones / Tácticas y estrategias pragmáticas / Géneros discursivos y productos textuales*
- Componente nocional: *Nociones generales / Nociones específicas*
- Componente cultural: *Referentes culturales / Saberes y comportamientos socioculturales / Habilidades y actitudes interculturales*
- Componente de aprendizaje: *Procedimientos de aprendizaje*

Dentro de estos apartados, la cortesía verbal aparece de forma explícita en el pragmático-discursivo y, más concretamente, en los inventarios de “funciones” y “tácticas y estrategias pragmáticas”. El PCIC señala seis grandes tipos de funciones: dar y pedir información, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, expresar gustos, deseos y sentimientos, influir en el interlocutor, relacionarse socialmente y, por último, estructurar el discurso. Todas estas funciones aparecen, a su vez, divididas en funciones más específicas, o “microfunciones”, lo que da por resultado uno de los glosarios más amplios y completos de funciones escrito en español¹⁵³. De entre todas las funciones, el PCIC presta especial atención a la cortesía verbal en el apartado número cuatro – influir en el interlocutor – y explica:

En el capítulo cuarto se presentan epígrafes (4.1., 4.2., 4.3., 4.4.) ordenados según los criterios de cortesía de Brown y Levinson, si bien se ha intentado utilizar una terminología más transparente. Así, los exponentes de estos apartados se ordenan según supongan el uso de estrategias *directas* («abiertas y directas», en la terminología de Brown y Levinson), *atenuadas* («abiertas e indirectas» en la terminología de dichos autores), tanto si se realizan con recursos tendentes a reforzar la cortesía positiva como la negativa, o *encubiertas*, y no según el efecto cortés o no que su realización implique, dado que tal efecto viene determinado por factores contextuales (relación con el interlocutor, etc.). En otros casos, en cambio, se ha preferido utilizar menciones como «con reservas», «sin reservas», «de forma cortés», cuando se ha considerado pertinente. (en línea: funciones > introducción)

De igual modo, el PCIC incluye en el apartado cinco – relacionarse socialmente –

¹⁵³ Los seis apartados de funciones se dividen en un total de 140 microfunciones.

“las funciones que tienen que ver con las relaciones sociales y la cortesía más formulaica o convencional (saludar, despedirse, hacer un brindis, dar el pésame, etc.)” (en línea: funciones > introducción). Aunque el PCIC solo relaciona explícitamente la cortesía verbal con estos dos apartados – cuatro y cinco – también se puede ver el vínculo de este fenómeno con los otros cuatro tipos de funciones. Así, en la clasificación de actos de habla prototípicos de la cortesía verbal de Fuentes (2010), la autora menciona funciones como “pedir información” o “dar información” pertenecientes al primer grupo del PCIC – dar y pedir información –, la “aserción: la expresión de la opinión y la valoración” que corresponden a los grupos dos y tres del PCIC – expresar opinión y expresar gustos – y “la interrupción” que puede relacionarse con el apartado seis – estructurar el discurso. Por tanto, la cortesía verbal podría estar presente en la mayoría de funciones enumeradas por el PCIC, si bien su frecuencia de uso aumenta en el caso de las funciones incluidas en los apartados cuatro y cinco.

En relación con el componente “Tácticas y estrategias pragmáticas”, el PCIC señala que su objetivo es “incorporar al análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto” (en línea: tácticas y estrategias pragmáticas > introducción). Este componente se divide, a su vez, en tres inventarios: construcción e interpretación del discurso, modalización y conducta interaccional. Dentro de este último apartado se encuentra recogida la cortesía verbal del siguiente modo:

- Cortesía verbal atenuadora
 - Atenuación del papel del hablante o del oyente
 - Atenuación del acto amenazador
 - Atenuación dialógica
- Cortesía verbal valorizante

Este primer esquema ya introduce, según Landone, dos “avances teóricos” del PCIC frente al MCER: por un lado, la cortesía aparece como una estrategia y no como una norma o saber del individuo; por otro lado, “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” (Landone, 2009b: 7).

Los contenidos pertenecientes a la cortesía verbal atenuadora aparecen repartidos a lo largo de los seis niveles de referencia de este modo¹⁵⁴:

CORTESÍA VERBAL ATENUADORA			
	Atenuación del papel del hablante o del oyente	Atenuación del acto amenazador	Atenuación dialógica
A1- A2	<p>Desplazamiento de la 2ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> - A 3ª persona: <i>usted/ustedes</i> <p>Estructuras con valor impersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Con se</i> - <i>Con hay</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbo “creer”</i> - <i>Formas rituales: por favor</i> <p>Actos de habla indirectos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Interrogativas para expresar exhortación o mandato</i> - <i>Aseveraciones para expresar petición o mandato</i> - <i>Imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía</i> 	
B1- B2	<p>Desplazamiento de la 1ª persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A 2ª de singular</i> - <i>A 3ª de singular</i> - <i>Estructuras con valor impersonal</i> <p>Desplazamiento de la 2ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A 1ª persona del singular: ponerse en el lugar.</i> - <i>A 1ª del plural</i> - <i>A 2ª del plural</i> - <i>Estructuras con valor impersonal</i> 	<p>Desplazamiento de la perspectiva temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Imperfecto de cortesía</i> - <i>Condicional de cortesía</i> - <i>Condicional de modestia</i> - <i>Perífrasis de futuro</i> - <i>Futuro simple</i> - <i>Imperfecto de subjuntivo de cortesía</i> <p>Actos de habla indirectos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Interrogativas para expresar exhortación</i> <p>Verbos performativos</p> <p>Reparaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>En las excusas</i> - <i>En las justificaciones</i> <p>Infinitivo con valor de mandato</p> <p>Enunciados preliminares</p>	<p>Expresar acuerdo parcial como preludeo a un movimiento contraargumentativo.</p> <p>Expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia ante lo dicho por el interlocutor.</p> <p>Impersonalizar el desacuerdo</p>

¹⁵⁴ Se presenta aquí un cuadro resumen de lo propuesto por el PCIC. Con el objetivo de sintetizar toda la información y tener una visión general del aspecto, se han reducido a tres los niveles – inicial, intermedio y avanzado – y se han elidido los ejemplos.

		<p>Formas rituales</p> <p>Reparaciones</p> <p>Minimizadores</p> <p>Infinitivo con <i>a</i></p>	
<p>C1</p> <p>C2</p>	<p>Desplazamiento de la 1ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A 1ª del plural</i> - <i>A 2ª</i> - <i>A 3ª</i> <p>Desplazamiento de la 2ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A 1ª del plural</i> - <i>A 3ª</i> - <i>A 2ª persona del plural</i> - <i>Estructuras con valor impersonal</i> - <i>Estructuras pasivas</i> 	<p>Desplazamiento de la perspectiva temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Futuro de cortesía</i> - <i>Futuro de modestia</i> - <i>Pluscuamperfecto de cortesía</i> <p>Actos de habla indirectos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Aseveraciones con presente de indicativo</i> - <i>Interrogaciones con verbos volitivos</i> <p>Formas rituales</p> <p>Eufemismos</p> <p>Enunciados suspensivos</p> <p>Elipsis</p> <p>Gerundio</p> <p>Desarmadores</p> <p>Cameladores</p> <p>Frases con valor cariñoso</p>	<p>Expresar acuerdo parcial.</p> <p>Expresar incertidumbre ante lo dicho por el interlocutor.</p> <p>Minimizar el desacuerdo.</p> <p>Para introducir un acto de habla previo, en solicitud de disculpa.</p> <p>Repetir una idea negada</p>

Estos contenidos vienen, además, relacionados con diferentes temas gramaticales, funcionales y con el apartado de “saberes y comportamientos socioculturales” donde se tratan, por ejemplo, las relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos. Del mismo modo, el PCIC menciona algunas de las diferencias diatópicas de la cortesía en apartados como el uso de *usted* o el uso de la estructura “es + nombre” con el significado de “soy yo” en las conversaciones telefónicas en Hispanoamérica. Con ello, el PCIC presenta una estrategia comunicativa compleja y ligada a muy diferentes aspectos de la lengua.

En cuanto a los mecanismos de atenuación recogidos, el PCIC presenta una clasificación siguiendo la propuesta por Briz (1995)¹⁵⁵ y presta especial atención a la denominada “atenuación pragmática” (Briz: 1995) y sus componentes: la atenuación de la fuerza ilocutiva, el papel de los participantes en la enunciación y la modalización. Igualmente, aparecen reflejados casos de atenuación semántica, como el uso de eufemismos, retardatarios y minimizadores, si bien estos últimos aparecen de forma muy abreviada por medio de ejemplos¹⁵⁶ y sin la mención explícita de fenómenos como el uso de diminutivos (Briz: 1995) y el de elementos aproximativos (Fuentes, 2010). En la atenuación dialógica se señalan los cuatro tipos propuestos por Briz (1995) – expresar incertidumbre ante el interlocutor, expresar conformidad parcial, reducir la disconformidad e impersonalizar el desacuerdo. A estos cabría añadir el uso del receptor como “garante de lo dicho”, en ejemplos como “como tú sabes...”, estudiado después de la publicación del PCIC (Fuentes, 2010).

Por otra parte, la cortesía verbal valorizante se desarrolla en cuatro de los seis niveles y sus contenidos son menos numerosos que los referidos a la cortesía atenuadora:

CORTESÍA VERBAL VALORIZANTE		
	Halagos, cumplidos y piropos	La intensificación cortés
A1-A2		
B1-B2	<i>La comida está buenísima</i> [en situaciones de invitación]. <i>Tienes un hijo estupendo.</i>	Colaboración máxima con el otro Rechazo intensificado
C1-C2	<i>¡Cocinas de maravilla!</i> [en situación de invitación]. Piropos	En registro coloquial: - <i>Uso de él/ella en ponderaciones o reproches</i> - <i>Uso de sujetos hiperbólicamente ponderativos</i>

¹⁵⁵ En algunos casos, el PCIC recurre a la terminología y los ejemplos propuestos por Briz.

¹⁵⁶ Aparecen únicamente en el nivel B2 y no hay explicación formal, solo los ejemplos:

Solo quería saber si.

Simplemente le quería preguntar.

¿Puedes dedicarme cinco minutitos?

Al igual que en el apartado anterior, la cortesía verbal valorizante se relaciona con funciones – como la de “relacionarse socialmente” – y con saberes y comportamientos socioculturales – como el de “relaciones sentimentales, familiares y de amistad”. Con ello, se apunta al carácter social de esta estrategia y se vincula con los conocimientos culturales propios del mundo hispánico. Sin embargo, llama la atención la falta de enlace con otra de las estrategias pragmáticas propuesta por el PCIC: “la intensificación o refuerzo”. En el caso de las estrategias de atenuación y minimización, estas se desarrollan en el apartado de cortesía verbal atenuadora y el PCIC explica:

Se observará que no hay un desarrollo de los recursos y tácticas de atenuación y minimización, sino una remisión al apartado en que se trata la cortesía verbal atenuadora. Si bien es cierto que no todas las tácticas de atenuación responden a estrategias de cortesía, se ha optado por desarrollar estos contenidos en el apartado dedicado a la conducta interaccional, de nuevo con el objeto de evitar repeticiones innecesarias y un complejo entramado de referencias cruzadas entre ambos epígrafes, que dificultaría la labor del profesor. (En línea: Tácticas y estrategias pragmáticas > introducción)

El PCIC relaciona intrínsecamente la cortesía verbal atenuadora con la atenuación, pero no así la cortesía valorizante con la intensificación, lo que puede resultar un poco ambiguo puesto que los ejemplos utilizados en este tipo de cortesía – como “la comida está buenísima” – utilizan la intensificación como recurso de expresión.

De manera general, se puede apreciar el inmenso esfuerzo realizado por el Instituto Cervantes por adaptar las teorías sobre cortesía verbal en español al caso de la enseñanza del español como lengua extranjera. Su propuesta, en su mayor parte, ha sabido captar la complejidad e importancia de este fenómeno comunicativo y el tratamiento que se hace de él resulta apropiado, proporcionado y coherente para la clase de idiomas.

2.4. La investigación en ELE: Recapitulación

La investigación en Lingüística Aplicada dedicada al español como lengua extranjera es relativamente reciente dentro de nuestras fronteras. Su producción formal empezó hace apenas veinticinco años. Ya durante las primeras jornadas pedagógicas de ASELE¹⁵⁷ en 1988, diferentes autores (Fornes y Pérez-Salazar, 1998; Sánchez, 1998; Martín Zorraquino, 1998b¹⁵⁸) hablaron sobre la casi inexistente investigación en ELE en ese momento. Así, Sánchez critica:

Fuera de España, la enseñanza del español sigue la historia aplicable a todas las demás lenguas vivas de Europa.

Dentro de España, no se vislumbra hasta prácticamente nuestros días ni preocupación ni ocupación por el tema. En las referencias encontradas, se da siempre, por supuesto, que el aprendizaje del español equivale al aprendizaje de su gramática, que estas, para extranjeros, gramáticas difícilmente pueden ser clasificadas dentro de las “gramáticas científicas y académicas”, que el aprendizaje del español por extranjeros es una especie de “subproducto menor” que no tiene entidad suficiente para merecer la atención y el estudio de los “gramáticos”. (Sánchez, 1998: 88)¹⁵⁹

De igual modo, Fornes y Pérez-Salazar explican:

(...) el problema más grave (...) es el de la infravaloración del trabajo realizado en torno al tema que nos ocupa tanto por parte del profesor como del investigador, lo que obliga a que, mientras los profesores de otras lenguas trabajan de forma científica, apoyándose en una base teórica importante, el profesor de español deba confiar plenamente en la intuición, a falta de otra cosa. (Fornes y Pérez-Salazar, 1998: 73)

A esto, Martín Zorraquino añade la formación del profesor de español como una de las tareas prioritarias y “que requiere esfuerzo y reflexión” (Martín Zorraquino, 1998b: 68). Por tanto, es en este momento – finales de los años ochenta – cuando se aprecia un

¹⁵⁷ Asociación para la enseñanza de español como lengua extranjera.

¹⁵⁸ Las citas son del año 1998 porque fue entonces cuando se publicaron las actas, pero los tres artículos pertenecen a las jornadas que tuvieron lugar en 1988.

¹⁵⁹ El uso de comillas pertenece a la cita original.

creciente interés por el campo de estudio, así como la necesidad de una investigación rigurosa que permita a la disciplina hacerse un hueco en la esfera académica.

En la década de los noventa la investigación en español como lengua extranjera se incrementa considerablemente y empieza a formar parte de congresos y encuentros nacionales. A ello contribuyó de forma significativa la publicación de revistas especializadas en ELE como *Cable* o *Carabela* y el trabajo de asociaciones como ASELE con la planificación de congresos anuales, edición de actas y monografías y la colaboración con diferentes universidades y asociaciones de profesores¹⁶⁰. En relación con esto, Santos et al. argumentan:

Sabemos que el desarrollo de la investigación ha sido tardío, sabemos también que apenas existen secciones departamentales de lingüística aplicada en las universidades españolas y que por ello la investigación no ha seguido líneas definidas y orientadas a objetivos concretos; sabemos además que la situación laboral del profesor es inestable, que no ha habido ninguna iniciativa institucional que haya fomentado la investigación y que esta área científica no ha sido reconocida como tal por el Ministerio de Educación y Cultura. Nos consta que, a pesar de todo esto, en los últimos trece años se ha desarrollado una investigación significativa y que han aumentado paulatinamente el número de encuentros científicos y de publicaciones, lo cual nos hace ser optimistas. (Santos et al., 1998: 746-747)

Asimismo, estos autores ponen de relieve el hecho de que, si bien muchos autores han tratado temas en relación con ELE, el número de investigadores con trayectoria de publicaciones “es muy reducido”. De igual modo, también tienen en cuenta que muchos de los autores de trabajos sobre ELE son profesores “que han hecho incursiones puntuales en esta parcela de la investigación” por lo que “un número importante de esos estudios no pueden considerarse investigaciones – desde un punto de vista científico y empírico – sino comunicación de experiencias docentes” (Santos et al., 1998: 749).

Con el cambio de siglo el panorama de la investigación en ELE ha ido mejorando y afianzándose. La publicación del MCER y el PCIC, así como la aparición de revistas y

¹⁶⁰ Información sacada de su página web: <http://www.aselered.org/>

portales en internet sobre la enseñanza y aprendizaje del español¹⁶¹ han puesto de manifiesto, una vez más, la pertinencia y actualidad de este tipo de trabajos. Igualmente, cabe resaltar la implantación de másteres y posgrados en ELE en diferentes universidades y centros españoles lo que genera regularmente investigaciones y trabajos en diferentes áreas de la didáctica¹⁶².

En el caso de los estudios de cortesía verbal aplicados a la enseñanza de español como lengua extranjera, se pueden diferenciar tres tipos de investigación. Por una parte, se pueden distinguir trabajos en cortesía verbal aplicada escritos por autores ya conocidos en la rama de la cortesía verbal teórica. Así, nombres clave en las investigaciones sobre cortesía verbal en español como Briz (2002, 2006), Fuentes (2010), Albelda y Fernández (2006), Escandell (1996, 2004) o Gutiérrez Ordóñez (2004, 2006) dedican parte de sus trabajos a la versión aplicada de este fenómeno. Este tipo de estudios resultan muy interesantes desde el punto de vista formal, pues enuncian los principios y contenidos más importantes a la hora de llevar la estrategia a clase; sin embargo, a menudo, se quedan en apreciaciones generales sin desarrollar el apartado puramente didáctico. Por otra parte, y en relación con lo ya anunciado por Santos et al. en 1998, también se pueden encontrar trabajos de carácter vivencial en los que un profesor expone su experiencia y tratamiento sobre el tema en clase. Estos ejemplos (Chenoll, 2007; Cerrato, 2009; Alba Méndez, 2001) aportan datos e ideas más centradas en la realidad de una clase de idiomas, sin embargo, descuidan el carácter formal y bibliográfico de los textos académicos. Por último, cabe mencionar los estudios centrados en la lingüística aplicada más rigurosa (Grande, 2006; Landone, 2009; Barros, 2011); esto es, trabajos que parten de la teoría lingüística para proponer una aplicación adecuada y coherente en la clase de español como lengua extranjera. Estos trabajos constituyen el camino más directo entre teoría y práctica y resultan de gran utilidad en la formación continua del profesor, la elaboración de materiales y la evaluación de los mismos.

La totalidad de trabajos centrados en la aplicación de la cortesía verbal a la clase de español como lengua extranjera coincide en otorgar al fenómeno un peso relevante en el

¹⁶¹ En el blog “HABLANDOdeELE” se muestra un listado de revistas – en papel y en internet – de ELE, con un total de 47: <http://www.hablandodeele.com/formacion-de-profesores-de-espanol/revistas-de-espanol-para-extranjeros-ii/>

¹⁶² La página web RedELE del Ministerio de educación, cultura y deporte recoge un gran número de ellas. [<https://www.mecd.gob.es/redele/>]

desarrollo de la competencia comunicativa. Esta importancia se deduce de dos características apreciables del fenómeno: por una parte, el uso de la cortesía está íntimamente relacionado con la adecuación del uso de la lengua – uno de los pilares de la aspirada competencia comunicativa – y, por otra parte, el uso inadecuado e inconveniente de este recurso puede dar lugar a interferencias y a errores a nivel sociocultural, por lo que se presenta como ineludible a la hora de formar estudiantes interculturales de lenguas extranjeras.

Igualmente, la cortesía verbal se estudia en relación constante con la competencia pragmática de la lengua¹⁶³ y, en especial, con la intención del hablante. Así, la enseñanza de esta estrategia pragmática pasa por una reflexión inicial del tipo: “ante cualquier acontecimiento comunicativo nos encontramos ante dos alternativas: ser cortés o descortés” (Grande, 2006: 335). Con ello, el aprendiz de una lengua extranjera tendrá la responsabilidad de observar dicho acontecimiento, recapacitar sobre los usos corteses previstos o no y sus posibles resultados comunicativos y, por último, obrar en consecuencia.

Con el objetivo de crear en el alumno esa conciencia pragmática que le permita comunicarse de forma adecuada, la mayoría de los autores se decantan por una enseñanza explícita de conceptos propios del uso de la lengua. La utilización de este tipo de metodología tiene como objetivo el poner de manifiesto aspectos de la lengua que, en muchos casos, suelen ser inadvertidos por los hablantes nativos y a los que, por tanto, no se les suele dedicar atención formal fuera del aula. De esta forma, la clase de idiomas se convierte en un lugar donde observar, percibir y experimentar contenidos pragmáticos lejos del peligro de las interferencias, los juicios de valor y el afianzamiento de estereotipos culturales (Kasper, 1997: en línea).

El hecho de que la cortesía verbal se reconozca como una estrategia pragmática de la que el hablante puede hacer uso o no, según su intención, en una situación comunicativa concreta dificulta la sistematización y clasificación para su enseñanza / aprendizaje. Por ello, a menudo su estudio se presenta a través de los actos de habla más habituales para

¹⁶³ En ocasiones también sirve de vínculo entre la competencia gramatical y la pragmática. Así, por ejemplo, Castañeda y Raya (2009) proponen la enseñanza de la gramática en relación con la lingüística cognitiva y la pragmática. Sobre esta última, los autores hablan de los “significados interpersonales” de muchos recursos lingüísticos que se manifiestan como señal de la fuerza ilocutiva de los enunciados y como “elementos que contribuyen a otorgar el grado de cortesía adecuado a la situación” (Castañeda y Raya, 2009: 3).

su aparición; esto es, los actos de habla en los que la actividad de imagen – positiva o negativa – representa un factor primordial y que, por tanto, el uso de la cortesía verbal resulta relevante para el resultado interaccional.

En relación con esto, el PCIC presta una especial atención a la enseñanza de la cortesía verbal como una de las tácticas y estrategias pragmáticas de la lengua y la relaciona con diferentes funciones, temas gramaticales y saberes y comportamientos culturales. De manera teórica, pues, queda clara la relevancia de este factor y su inclusión en las clases de español como lengua extranjera. De manera práctica, se hace necesario investigar la aplicación de estos contenidos en las obras y materiales que les llegan a los alumnos. Por ello, el siguiente capítulo se dedicará a un análisis general de manuales de español como lengua extranjera.

CAPÍTULO III: LA CORTESÍA VERBAL EN LOS MANUALES DE **ELE**

3.1 El análisis de manuales

3.1.1 La selección del corpus

3.1.2 La metodología del análisis

3.1.3 Presentación de resultados

3.2 El tratamiento de la cortesía verbal en los manuales

3.2.1 Los saludos, despedidas y presentaciones

3.2.1.1 Saludos

3.2.1.2 Despedidas

3.2.1.3 Presentaciones

3.2.2 Los cumplidos, elogios y piropos

3.2.3 Las relaciones sociales y afectivas

3.2.3.1 Expresar buenos deseos

3.2.3.2 Preguntas de contacto: estado de ánimo y gustos

3.2.3.3 Expresar empatía y cercanía

3.2.3.4 Expresar interés

3.2.3.5 Agradecer

3.2.3.6 Pedir y aceptar disculpas

3.2.4 Pedir información: preguntar

3.2.5 Dar información y responder:

3.2.5.1 Acuerdo

3.2.5.2 Desacuerdo

3.2.6 La aserción:

3.2.6.1 La expresión de la opinión

3.2.6.2 La expresión de la valoración

3.2.7 La invasión del campo del otro:

3.2.7.1 Los mandatos

3.2.7.2 Las peticiones

3.2.7.3 Los consejos

3.2.7.4 Las invitaciones

3.2.8 La interrupción

3.2.9 Otros contextos:

3.2.9.1 Las conversaciones telefónicas

3.2.9.2 Las cartas formales e informales

3.2.9.3 Los contenidos culturales

3.3 El tratamiento de la descortesía verbal en los manuales

3.4 El tratamiento de las herramientas y medios de expresión de la (des)cortesía

3.4.1 La atenuación y la intensificación

3.4.2 La evidencialidad

3.4.3 Los tratamientos

3.5 La aparición de la (des)cortesía verbal en los manuales: recapitulación

3.1 El análisis de manuales

Tras abordar el fenómeno de la cortesía verbal en español desde un punto de vista teórico, este tercer capítulo profundiza en la atención que se ha prestado a este tema en algunos de los libros de texto publicados para la enseñanza de español como lengua extranjera. El análisis de manuales resulta relevante para el estudio en cuanto a que sus resultados no están adscritos a un grupo específico de alumnos o como parte de un programa preestablecido, sino que, al ser publicaciones generales, de fácil acceso y distribución, los manuales fueron concebidos para ser adaptados a muy diferentes contextos de enseñanza. Hay que tener en cuenta, de igual modo, que en este tipo de análisis se dejan fuera variables de peso que probablemente afectarán a la enseñanza de la cortesía; variables como las explicaciones oportunas del profesor, la complementación del manual con otro tipo de materiales o posibles preguntas y reflexiones de los alumnos sobre el tema que provoquen una dedicación más profunda durante el desarrollo de la clase. Aun con estas limitaciones, los resultados del análisis representarán una visión panorámica y relevante de la enseñanza de esta estrategia puesto que se trata de una muestra representativa del material de base más popular en la clase de idiomas.

Con este análisis de manuales se pretende ver la continuación y evolución del fenómeno de la cortesía en su vertiente más práctica, la de la enseñanza real de la lengua. Con ello, se pondrá de relieve tanto la adaptación que han sufrido los contenidos teóricos para su futura enseñanza, como los recursos y formas utilizados para dar cabida a esta estrategia comunicativa en los manuales. Sin embargo, y tal y como menciona Fernández López en su capítulo sobre el análisis de manuales:

El objetivo final de los diferentes tipos de análisis nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino intentar describir en qué momento o en qué grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros. Siempre se ha de partir de la dificultad y complejidad del proceso de elaboración de un buen método de enseñanza y también de la idea de que todos los métodos pueden llegar a ser satisfactorios en un momento y con un grupo determinado de alumnos (Fernández López, 2004: 717)

Por ello, el objetivo del análisis no será otro que proponer una visión general y actualizada de la enseñanza de la cortesía a través del estudio y análisis de manuales dedicados a esta disciplina.

3.1.1 La selección del corpus

La selección del corpus de manuales para el análisis se estableció a partir de las diferentes casas editoriales dedicadas a la enseñanza de español como lengua extranjera. Tomando como base el listado de treinta editoriales que propone la página web *Todoele.net*¹⁶⁴, se hizo una primera selección de las editoriales que publican manuales de ELE – no solo estudios teóricos o materiales complementarios – y que estos fueran de ámbito general, es decir, que no tengan como destinatarios a los hablantes de una lengua en particular. Con ello, las editoriales escogidas se redujeron a ocho: Anaya, Difusión, Edelsa, Edinumen, Enclave-ELE, Santillana, SGEL y SM.

Dentro de estas editoriales, el análisis se limitó a las ediciones posteriores a la publicación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, año 2006, para poder dar continuidad al estado de la cuestión anterior. Asimismo, dentro de una misma colección con diferentes ediciones – como en el caso de *Aula Internacional* y *Nueva Aula Internacional* – se optó por la más actual.

Igualmente, se descartaron los libros de texto dedicados a un público en concreto, ya fuera por restricciones de edad – manuales para adolescentes o niños – o que se dedicara a un fin específico – español para los negocios, el turismo, el ámbito jurídico, etc. Además, se tuvo en cuenta que los libros no presentaran limitaciones de tiempo – cursos intensivos – ni de cantidad de alumnos – cursos particulares – y que practicaran, en la medida de lo posible, todas las destrezas por igual; por tanto, se dejaron fuera del análisis los manuales focalizados en aspectos como la conversación o la escritura de forma exclusiva.

Por último, se dio prioridad a las colecciones frente a manuales individuales, puesto que en ellas se puede apreciar la progresión y evolución de determinados temas. Muchos de los estudios sobre cortesía verbal aplicada a ELE (Urbina, 2008; Vigara, 1992; Piati, 2003; de Andrade, 2011) se centran en los niveles superiores, por lo que, a la hora de elegir entre distintas colecciones dentro de una misma editorial, se descartaron las que solo abarcaban los niveles iniciales e intermedios y se dio prioridad a aquellas que continuaban hasta un nivel superior. En el caso de las editoriales Edelsa y Difusión, ambas ofrecen diferentes colecciones hasta el nivel B2 y un solo manual – *Dominio* y *El*

¹⁶⁴ El listado de editoriales en *Todoele*:
http://www.todoele.net/editoriales/Editoriale_list.asp?EditorialesPage=1 (julio, 2016)

ventilador respectivamente – para nivel C1, así que se ha tenido en cuenta tanto la colección más actual de los niveles inicial e intermedio como el manual de nivel superior.

Con todo, el listado definitivo de los 40 manuales que componen el corpus es:

Editorial	Manual / Abreviatura¹⁶⁵
Anaya	<ul style="list-style-type: none">• <i>Sueña 1</i> – SU1• <i>Sueña 2</i> – SU2• <i>Sueña 3</i> – SU3• <i>Sueña 4</i> – SU4
Difusión	<ul style="list-style-type: none">• <i>Nueva aula internacional 1</i> – AU1• <i>Nueva aula internacional 2</i> – AU2• <i>Nueva aula internacional 3</i> – AU3• <i>Nueva aula internacional 4</i> – AU4• <i>Nueva aula internacional 5</i> – AU5• <i>Abanico</i> – AB• <i>El ventilador</i> – VE
Edelsa	<ul style="list-style-type: none">• <i>Embarque 1</i> – EM1• <i>Embarque 2</i> – EM2• <i>Embarque 3</i> – EM3• <i>Embarque 4</i> – EM4• <i>Dominio</i> – DO
Edinumen	<ul style="list-style-type: none">• <i>Nuevo prisma A1</i> – PRI1• <i>Nuevo prisma A2</i> – PRI2• <i>Nuevo prisma B1</i> – PRI3• <i>Nuevo prisma B2</i> – PRI4• <i>Nuevo prisma C1</i> – PRI5• <i>Nuevo prisma C2</i> – PRI6
Enclave-ELE	<ul style="list-style-type: none">• <i>En acción 1</i> – EA1• <i>En acción 2</i> – EA2• <i>En acción 3</i> – EA3• <i>En acción 4</i> – EA4

¹⁶⁵ Con el fin de citar de forma más productiva y eficaz, en adelante se utilizarán abreviaturas para referirse a los manuales analizados. Así, una muestra recogida, por ejemplo, en el manual *Nueva Aula Internacional* del nivel A2 y en la página 138, será citada como “AU2: 138”.

Santillana	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Español lengua viva 1</i> – ELV1 • <i>Español lengua viva 2</i> – ELV2 • <i>Español lengua viva 3</i> – ELV3 • <i>Español lengua viva 4</i> – ELV4
SGEL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Agencia ELE 1</i> – AG1 • <i>Agencia ELE 2</i> – AG2 • <i>Agencia ELE 3</i> – AG3 • <i>Agencia ELE 4</i> – AG4 • <i>Agencia ELE 5</i> – AG5 • <i>Agencia ELE 6</i> – AG6
SM	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Protagonistas internacional A1</i> – PRO1 • <i>Protagonistas internacional A2</i> – PRO2 • <i>Protagonistas internacional B1</i> – PRO3 • <i>Protagonistas internacional B2</i> – PRO4

3.1.2 La metodología del análisis

El fin del análisis de manuales llevado a cabo es el de ver la aparición del fenómeno de la cortesía verbal en los libros de texto de lengua extranjera, teniendo en cuenta cómo aparece presentada la estrategia, cómo se explica y relaciona con otros contenidos, así como el tipo de actividades que se proponen para su comprensión y puesta en práctica.

De forma general, el estudio se limitó a las apariciones explícitas de la (des)cortesía en los manuales, dejando de lado posibles muestras dentro de actividades o textos cuyo objetivo principal es otro. Por ejemplo, en el manual *Aula Internacional 2* (166: 14) aparece el siguiente ejercicio:

- Escucha, compara la pronunciación de **c** y **z** y marca de dónde son las personas que hablan.
 - *¿Te apetece una cerveza en esta terraza?* Valladolid / Bogotá

Esta pregunta en sí puede constituir una muestra de cortesía estratégica, dentro del acto de habla de invitar o proponer un plan a alguien; sin embargo, si se tiene en cuenta el enunciado y el objetivo del ejercicio, esta muestra pierde relevancia puesto que tanto el contexto como la intención del hablante se ocultan. Además, el hecho de que una actividad de este tipo represente una muestra de input cortés para el estudiante, no evidencia que ese input sea asimilado como tal, ya que la atención del aprendiz presumiblemente está puesta en otro tipo de contenidos, en este caso fonéticos. Por tanto,

las muestras recogidas para este análisis se ciñen a apariciones de contenidos corteses dentro de contextos en los que, o bien se enseñan explícitamente estas formas, o bien su uso y adecuación forman parte del objetivo final de una actividad.

Con el fin de recoger y organizar las muestras encontradas, se utilizó durante todo el análisis una misma plantilla donde se fueron apuntando los datos de cada manual. A la hora de crear una plantilla válida para el análisis, se tuvieron en cuenta dos posibles problemas metodológicos. Por una parte, se contemplaron las limitaciones de utilizar una plantilla de estructura cerrada – con un listado de actos de habla prototípicos de la cortesía y su tratamiento en los manuales –, ya que esta puede dejar fuera actos de habla donde el fenómeno puede aparecer de forma indirecta o parcial. Además, el trabajo con actos de habla predeterminados resulta menos sistemático de lo que a simple vista puede parecer, ya que, por una parte, los actos de habla que se relacionan con la cortesía en ocasiones son muy amplios – como “relaciones sociales” o “expresar empatía” (Fuentes, 2010) – y, por otro lado, los actos de habla en teoría no siempre se corresponden con los que aparecen en los manuales. Así, un acto de habla como “pedir información” puede encontrarse en funciones separadas en los manuales como “preguntar el nombre”, “preguntar una dirección” o “preguntar la procedencia”, por lo que sus apariciones se multiplican y son más difíciles de delimitar (Pons, 2005: 57 y ss.).

Por otro lado, también se tuvieron en cuenta las restricciones que puede generar el uso de una plantilla de estructura abierta – en la que se fueran recogiendo cada una de las apariciones de enunciados corteses –, puesto que el análisis tendría un carácter puramente cuantitativo y no cualitativo; por lo que la descripción, crítica y actualización de los contenidos perderían relevancia. Además, el hecho de analizar pragmáticamente enunciados aislados no resulta enteramente significativo, puesto que la intención, cortés o no, con la que fue dicho o escrito el enunciado no está garantizada, ya que se pierde con el contexto.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, se optó por una plantilla semi-abierta que permitiera la recogida de datos sin restringirse a un acto de habla específico y que, al mismo tiempo, valorara cada enunciado dentro de su contexto:

Manual: _____ Editorial: _____ Nivel: ____ Año de publicación: _____				
Pág.	Contenidos	Acto de habla	Actividad	Comentarios

De esta forma, para cada muestra se anotan elementos descriptivos – las páginas en las que aparece y los contenidos que presenta el manual, de forma literal y con pequeñas anotaciones de formato – y aspectos más analíticos. En estos últimos, se presta atención al acto de habla que se está enseñando en ese momento. En este apartado, con base en el listado propuesto por Fuentes (2010), también se da cabida a otras funciones más específicas – como las llamadas telefónicas o las cartas – y a herramientas comunicativas desvinculadas de un acto de habla en particular, sino presentadas con perfil generalizable.

Además, se tienen en cuenta el tipo de actividades propuestas para el reconocimiento y práctica de los contenidos analizados. Esta parte no se contempla como un informe exhaustivo de actividades, sino que está dedicada a la observación de ejercicios que, por su intención y finalidad, están centrados en la cortesía verbal y pueden resultar relevantes. Por último, se deja un espacio para posibles comentarios sobre singularidades y aspectos reseñables.

Por tanto, un ejemplo tipo de muestra recogida es este:

Manual: <i>Nueva aula internacional 1</i> Editorial: <i>Difusión</i> Nivel: <i>A1</i> Año de publicación: <i>2013</i>				
Pág.	Contenidos	Acto de habla	Actividad	Comentarios
8-9	<p>Saludos: ¿Cómo estás? ¿Qué tal? Buenos días Buenas noches Hola Buenas tardes</p> <p>Despedidas: ¡Hasta pronto! Chau ¡Hasta luego! ¡Adiós! (cuadro dentro de un ejercicio)</p>	<i>Saludos y despedidas</i>	<i>Reconocimiento de estructuras a través de un audio</i>	<i>Se trata “chau” como despedida. No hay marcas de registro.</i>

3.1.3 *Presentación de resultados*

Para la presentación de los resultados del análisis se ha optado por una secuenciación gradual: desde el tratamiento práctico de la (des)cortesía – mucho más numeroso y productivo – hasta las partes más teóricas de su enseñanza y aprendizaje. Las muestras, por tanto, aparecen divididas en tres apartados temáticos: la cortesía, la descortesía y las herramientas y medios de expresión que utiliza esta estrategia.

El primer apartado, la aparición de la cortesía verbal en los manuales, es el que más muestras acumula y el más extenso de los tratados. Está dividido en 8 secciones que estudian cada uno de los actos de habla prototípicos para la aparición de contenidos corteses, en base al listado que propone Fuentes (2010: 65-87). En él, se encuentran actos propios de la cortesía ritual – los saludos, despedidas y presentaciones; los cumplidos, elogios y piropos; las relaciones sociales y afectivas – y actos relacionados con la cortesía estratégica – pedir información; dar información y responder; la aserción; la invasión del campo del otro; la interrupción. A estas 8 secciones se añade una novena que contempla otros contextos de uso de la cortesía verbal, no recogidos por Fuentes, pero a los que los manuales sí dan cabida.

El segundo apartado, dedicado a la descortesía, es el más breve puesto que el tratamiento de esta estrategia comunicativa de forma explícita es poco frecuente y sistemático.

Por último, el apartado presentado para las herramientas y medios de expresión de la (des)cortesía se centra en recursos lingüísticos adaptables a diferentes contextos y actos de habla. Este último apartado contiene a su vez 3 secciones: el estudio de la atenuación y la intensificación, los recursos de evidencialidad en la lengua y las diferentes clases de tratamientos. Este tipo de contenidos, que a menudo constituyen la parte más desarrollada de las investigaciones teóricas¹⁶⁶, representa menos del 10% de las muestras obtenidas.

En cuanto a la estructura interna de los apartados, todos mantienen un mismo esquema, si bien algunas de las partes aparecen más o menos desarrolladas dependiendo de la relevancia que supone para el acto de habla en cuestión. Cada una de las secciones comienza con una gráfica donde aparece tanto el número de muestras recogidas sobre ese tema en específico, como la distribución de manuales en los que aparece ordenados por

¹⁶⁶ Fuentes (2010), por ejemplo, dedica a este apartado 38 páginas, frente a las 22 que ocupa la parte práctica de estrategias.

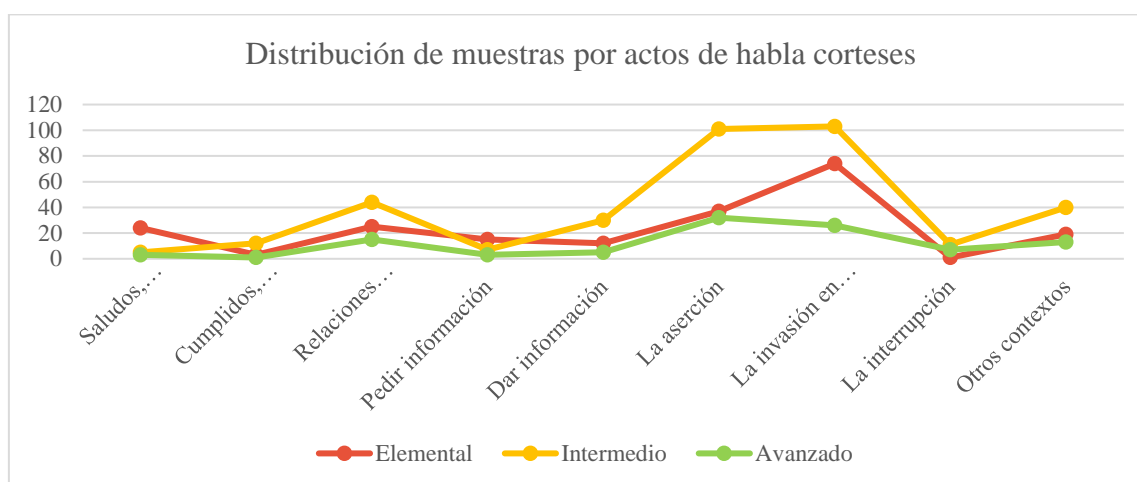
niveles. La primera parte, por tanto, se dedica a aspectos cuantitativos y porcentuales con el fin de proporcionar una primera visión sobre el peso y frecuencia del tema dentro del análisis. A continuación, la exposición y comentarios sobre cada uno de los temas tratan de contestar cinco preguntas de carácter general:

1. ¿Hay datos sobre el nivel, la distribución o la concentración en un manual específico que resulten significativos o fuera de lo esperado?
2. ¿Qué tipo de formas o recursos tienen mayor aparición a lo largo de los niveles? ¿Hay otras formas complementarias? ¿Se especifica el registro de unas y otras?
3. ¿Se trata el acto de habla al completo, es decir, la respuesta al acto o la pregunta previa?
4. ¿Se da información pragmática explícita: información contextual, frecuencia de uso, connotaciones, intención del hablante, etc.?
5. ¿Hay algún enfoque o actividad especialmente significativa, ya sea por original, completa o relevante?

Esta segunda parte profundiza en aspectos más descriptivos y cualitativos, tratando de encontrar patrones y creando la base para la actualización del capítulo final.

3.2 El tratamiento de la cortesía verbal en los manuales

La aparición de contenidos referidos a la cortesía verbal en los manuales analizados representa más del 90% de las muestras recogidas. En ellas, la información sobre esta estrategia comunicativa viene presentada a través del estudio de diferentes actos de habla, en los que la cortesía verbal suele ser utilizada. Estos actos frecuentemente se tratan en todos los niveles – elemental, intermedio y avanzado – si bien el número de muestras varía dependiendo del acto en cuestión y el nivel en el que se presenta o desarrolla¹⁶⁷.



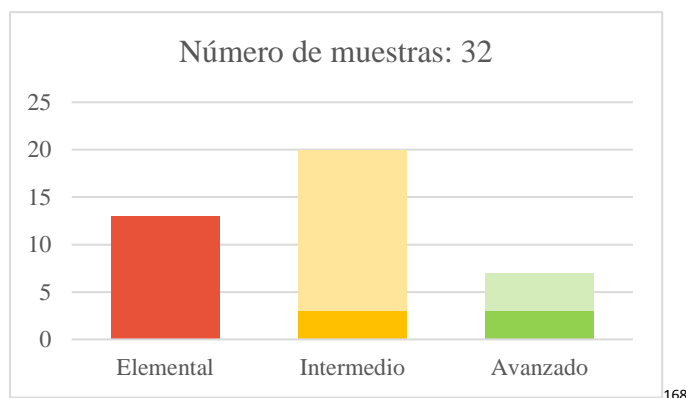
Como se señala en la gráfica, actos como la expresión de la aserción, la invasión en el campo del otro o, en menor medida, las relaciones sociales y afectivas constituyen funciones comunicativas con un elevado número de muestras; y, por el contrario, actos como pedir información o interrumpir tienen poco tratamiento y desarrollo a lo largo del corpus de manuales.

En cuanto a las diferencias entre niveles, la predisposición más significativa al tratamiento de la cortesía en la mayoría de actos es en los niveles intermedios; si bien, cabe destacar la superposición, en cuanto al número de muestras analizadas, del nivel elemental frente al resto en dos ocasiones: el acto de pedir información y los actos de los saludos, las despedidas y las presentaciones. Esta secuenciación de contenidos – priorizando ciertos actos de habla corteses frente otros en un determinado nivel – no viene asignada por obras de referencia o estudios teóricos, sino que depende mayoritariamente del criterio de los manuales en cuestión. En el caso del PCIC, por ejemplo, los actos de pedir información o saludar aparecen, como el resto, vinculados a los seis niveles del MCER por igual. Las

¹⁶⁷ En esta primera tabla no se tiene en cuenta el número de manuales por cada nivel, sino el número total de muestras recogidas por cada acto de habla.

diferencias entre un nivel y otro están marcadas por el grado de complejidad de las estructuras gramaticales y léxicas o el uso indirecto de la lengua, pero la aparición del acto de habla cortés se repite y amplía en cada uno de los niveles. Solo uno de los casos no se da a lo largo de todo el currículo: el acto de interrumpir, que desaparece del nivel A1 y empieza en el nivel A2.

3.2.1 Saludos, despedidas y presentaciones



Los actos de saludar, despedir y presentar aparecen en un total de 32 ocasiones en el corpus de manuales utilizado; sin embargo, su tratamiento se condensa, casi de manera exclusiva, en los niveles iniciales. Solo 8 de las 32 muestras no pertenecen al nivel elemental, lo cual no resulta sorprendente a simple vista, dada la necesidad de usar estos actos de habla desde un primer momento en la clase de ELE y que el tipo de estructuras utilizadas es similar¹⁶⁹ en muchas culturas, lo que facilita su enseñanza y aprendizaje.

De manera general, las muestras se centran en fórmulas breves fijadas socioculturalmente y con un significado más cercano a lo ritual que a lo literal. Habitualmente, estas fórmulas se presentan en una o dos unidades iniciales del libro donde se tratan en profundidad y donde, a menudo, vienen acompañadas de información sobre tratamientos – *señor/a; señorita; don; doña* – y el uso de *tú-usted-vos* que, en este análisis, se estudiará más adelante (EM1: 10-11, PRI1: 8-9 y 14-15). Además, algunos de los manuales vuelven a tratar estos actos en unidades posteriores en relación con alguna función comunicativa,

¹⁶⁸ Al comienzo de cada apartado se encuentra una gráfica con el número de muestras recogidas en ese acto e información sobre el nivel. Cada nivel está representado por dos colores: uno fuerte que muestra la cantidad de manuales en los que aparece, y uno suave que es el número total de manuales de ese nivel en el corpus.

¹⁶⁹ Aunque se observan rituales similares en otras culturas, no podemos hablar de una equivalencia total de fórmulas. A este respecto, autores como Zerva (2013) o García y Moya (1994) han resaltado algunas de las diferencias de los saludos en español con respecto a otras lenguas como el griego, el alemán o el inglés.

por ejemplo, pedir en una tienda (AU1: 55), pedir en un bar (PRI1: 81), pedir en una farmacia o comprar entradas en una taquilla (AG2: 33 y 96, respectivamente). Estos contextos de utilización no hacen sino reforzar la teoría anteriormente presentada, pero resultan significativos pues dan pie a que el estudiante de ELE reflexione sobre qué tipo de saludo/despida es el adecuado en situaciones específicas: transacciones cotidianas con personas, en principio, desconocidas.

Por otra parte, y aunque principalmente los manuales presentan las fórmulas de saludo y despedida en contextos orales, en ocasiones también se mencionan específicamente estos actos en su variante escrita (DO: 108; EM2: 35; ELV1: 111), si bien el tratamiento de estas últimas es más breve que en el discurso oral.

3.2.1.1 Saludos

De forma mayoritaria, las fórmulas asociadas al saludo en los manuales analizados son cuatro: *hola*; *¿qué tal?*; *¿cómo estás?* y *buenos días/tardes/noches*. La enseñanza de estas formas es unánime en los niveles básicos y su uso se presenta de ámbito general con, en uno de los casos, algunas restricciones de horario: *buenos días (de 6h00 a 13h00)*; *buenas tardes (de 13h00 a 20h00)*; *buenas noches (a partir de las 20h)* (EM1: 10-11). Dejando de lado las fórmulas más rituales y estandarizadas, dos manuales – *Aula Internacional 2* y *Agencia ELE 3* – prestan atención también a las formas de los saludos, cuando estos son debidos a encuentros inesperados o prolongados en el tiempo desde la última vez. Así, se pueden encontrar ejemplos como: *Hombre, Manuel, ¡Cuánto tiempo sin verlo!* (AU2: 48) o *¡Qué alegría verte otra vez/de nuevo! ¡Qué sorpresa! ¡Qué casualidad!* (AG3: 4), que aparecen en niveles más avanzados, A2 y B1.

En cuanto a las marcas explícitas de registro, solo uno de los manuales de nivel elemental diferencia entre “informal” – *hola, ¿qué tal?*; *¿qué tal estás?*; *¿cómo estás?* – y “formal” – *buenos días/tardes/noches*; *¿qué tal está usted?*; *¿cómo está usted?* (PRI1: 14-15). De igual manera, *Español Lengua Viva 4*, de nivel avanzado, profundiza en fórmulas más flexibles y de registro coloquial: *¿qué pasa?*; *¿qué tal (todo)?*; *¿qué hay?*; *¿cómo andas /andamos / estás /estamos?*; *¿qué es de tu vida?*; *¿qué me cuentas?*; *¡qué alegría/placer volver a verte/saludarte!*; *¡cuánto tiempo!* (ELV4: 11).

Este último manual, junto con *Embarque 2* y *Nuevo Prisma 2*, son, además, los únicos analizados que diferencian de manera explícita las fórmulas propias del saludo y las

posibles respuestas a estas. Así, al acto de saludar de manera informal de *Español Lengua Viva* le sigue el de “Responder a los saludos de manera informal”: (*pues nada*) *todo bien* (*, ¿y tú...?*); *aquí estamos /andamos /sin novedad*; (*pues*) *no me puedo quejar, la verdad*; (*pues*) *no demasiado bien*; *bueno, para qué te voy a contar...*; (*pues*) *tirando...* (ELV4:11). El resto de muestras, de nivel A2, se centran en fórmulas de respuesta más estandarizadas como: *muy bien, ¿y tú/usted?* (PRI2: 9); *bien, gracias, ¿y tú/usted?*; *bien. Y tú/usted, ¿qué tal?*; *muy bien. Y tú/usted, ¿cómo estás?* (EM2: 8). En relación a este tema, el manual *Español Lengua Viva 2*, aunque no separa los actos de habla saludo-respuesta en la presentación de los contenidos, sí hace un breve apunte pragmático sobre el uso socialmente adecuado y esperado de estas últimas:

Normalmente, cuando alguien te saluda con las preguntas *¿qué tal?* *¿cómo estás?*, no quiere saber cómo te encuentras o si tienes algún problema. Se trata simplemente de un saludo. La respuesta más usual es *Muy bien, ¿y tú?* (ELV2:10)

Esta última muestra es, además, la única de las analizadas que presenta una reflexión explícita sobre aspectos pragmáticos y de frecuencia de uso.

3.2.1.2 Despedidas

El acto de habla de la despedida se presenta de forma casi paralela al del saludo, como es previsible, si bien a menudo su tratamiento es más breve y sencillo¹⁷⁰. En general, las fórmulas de despedida más utilizadas son cinco: *adiós*; *hasta pronto*; *hasta luego*; *hasta mañana* y *adiós, buenos días*. A estas se les suman otras como *chau* (AU1: 9-10); *hasta el sábado* (EM2: 8) y *nos vemos* (ELV1: 13), aunque su aparición se limita a los manuales referidos. Solo el manual *en acción 2* propone una variedad de fórmulas más amplia y diversa que recoge tanto contextos orales como escritos: *cuídate*; *escríbeme*; *llámame*; *suerte*; *¡hasta pronto!*; *a ver si nos vemos /nos llamamos /nos escribimos*; (*espero*) *que te vaya bien /que tengas suerte /que vuelvas pronto /que disfrutes* (EA2: 169¹⁷¹). Al igual que con los saludos, esta variación de fórmulas y contextos aparece en niveles más

¹⁷⁰ De hecho, Fuentes (2010: 65-66) apenas lo nombra en su apartado sobre saludos, despedidas y presentaciones, lo cual no deja de ser relevante en un estudio sobre la cortesía verbal.

¹⁷¹ Aunque estas formas pertenecen a un ejercicio de destrezas escritas, la mayoría también se podría dar en un contexto oral. Además, el manual especifica el tipo de interlocutor: compañeros de clase después de un curso, así que conocidos y, posiblemente, con cierto grado de confianza.

avanzados que el A1, por lo que representan la excepción dentro de la norma de tratamiento general.

En cuanto a las marcas de registro, ninguno de los manuales hace uso de ellas ni presenta contrastes formales o informales en este acto de habla. En este sentido, llama especialmente la atención la falta de marcas de registro informal en expresiones como *chau* (AU1: 9-10), y de registro formal para *adiós, buenos días/tardes/noches* (AG1: 20, PRO1: 8-9, EM2: 8).

Igualmente, no hay muestras de información pragmática explícita en relación a este acto de habla. La enseñanza de las fórmulas de despedida se presenta mayoritariamente de forma breve y aislada dentro de la conversación; sin embargo, en uno de los casos se puede observar el uso de estrategias pragmáticas de cortesía dentro de los materiales prácticos. Así, *Aula Internacional* propone en un ejercicio este diálogo:

(En una conversación entre dos mujeres de avanzada edad)

- *Bueno, pues nada, que me tengo que ir, que tengo que hacer la cena todavía... Me alegro mucho de verla...*
- *Sí, yo también. Venga, pues, adiós. ¡Y recuerdos a su familia!*
- *Igualmente. ¡Y un abrazo muy fuerte a su hija!*
- *De su parte. ¡Adiós!*
- *Adiós* (AU2: 48)

Aunque la actividad consiste en relacionar el diálogo con una imagen, del material se pueden inducir algunas informaciones pragmáticas como la necesidad cultural de dar una excusa para la separación – *me tengo que ir, que tengo que hacer la cena todavía* –, la repetición y combinación de fórmulas de despedida – *venga, pues, adiós; de su parte. ¡Adiós!* – o la presencia de saludos en diferido a personas cercanas al interlocutor – *¡Y recuerdos a su familia!; ¡Y un abrazo muy fuerte a su hija!*

3.2.1.3 Presentaciones

El acto de habla de presentar es quizás el más homogéneo de los vistos hasta ahora. De manera general, los contenidos se dividen en dos sub-actos: presentarse – *soy...; me llamo...* – y presentar a alguien – *(mira) te presento a...; (mire) le presento a...; (mira/e) este/a es...* En este último sub-acto 5 de las 11 muestras recogidas añaden algún tipo de información sobre la persona presentada, mientras que el resto se limita a mostrar las

fórmulas de introducción antes mencionadas. Los datos aportados en estos casos se centran en mencionar la relación entre la persona presentada y la persona que presenta, la nacionalidad, o el cargo que desempeña: *te/le/os presento a (mi amigo/a) + nombre* (PRI2: 9); *Rafa, esta es Fleur. Fleur es danesa y estudia español en la Universidad de Copenhague* (EA1: 38-39); *(Mire,) Señor Jiménez, le presento a la señora Alba, la nueva directora general* (ELV1: 20); *Mira este es Luis, mi novio* (AG1: 20); *Mira, este es José, un compañero de oficina* (AG3: 4).

De manera unánime las muestras recogidas presentan el acto de habla completo: presentar y responder a una presentación. Las formas de respuestas más estudiadas son tres: *encantado/a (de conocerte/le)*; *mucho gusto*; *hola ¿qué tal?* A estas, el manual *Nuevo prisma* añade *me alegro de conocerte/le* (PRI2: 9) como variante informal de la opción *encantado de conocerte/le*.

Cinco de los manuales consultados (PRI1, EA1, ELV1 y 2, AG3) coinciden en diferenciar explícitamente los contextos formales e informales de uso. La diferencia común para las presentaciones es el uso de tú o usted con el mismo tipo de estructuras en los dos apartados – *te/le presento...*; *mira/e, este es...* En el caso de las respuestas, las muestras analizadas suelen identificar *hola ¿qué tal?* como informal y *mucho gusto* como formal. Sobre esto último, *Español lengua viva* tiene al margen un apunte informativo donde argumenta:

Cuando te presenten a alguien de manera informal (a un compañero de clase, a un amigo de un amigo, a alguien muy joven, etc.), no utilices fórmulas como *Mucho gusto* o *El gusto es mío*, las dejamos para situaciones mucho más formales. (ELV2: 10)

De igual forma, este último manual añade la variante informal de presentación *Tino, Begoña. Begoña, Tino* y la réplica a la respuesta esperada *encantada de conocerte – igualmente* (ELV2: 20). Una vez más, la enseñanza de este tipo de fórmulas y recursos más complejos se ve íntimamente ligada a niveles más avanzados.

Para finalizar este apartado de saludos, despedidas y presentaciones, es conveniente mencionar la toma de conciencia intercultural que promueven algunos de los manuales analizados. Así podemos encontrar actividades de reflexión como “¿Conoces otras formas de saludarse o de despedirse? ¿La gente se saluda de la misma manera en tu país? ¿Qué gestos acompañan a los saludos” (AU2: 48) o esta secuencia de actividades:

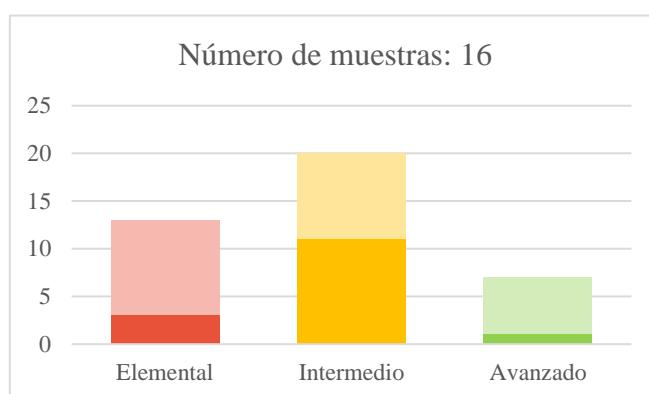
a. ¿Consideras que estas afirmaciones son verdaderas? Comenta con tu compañero a qué crees que se refieren estas acciones y situaciones. (...) / “nos vamos a ir yendo significa adiós”¹⁷².

b. Escribe una lista de costumbres de tu país relacionadas con los saludos y compárala con la de la actividad anterior. / En mi país a los niños, en la escuela, se les llama de “usted”.

c. Hay muchas maneras de saludarse o despedirse, ¿conocéis estas? Intentad clasificarlas según se usen en conversaciones de chat o de móvil. / “¿estás por ahí?”, “me piro”, “buenas...” (EA4: 50)

Este tipo de actividades, integradas con otras de práctica más formal, promueven la sensibilización intercultural; sin embargo, su aparición en los manuales analizados resulta poco frecuente en comparación con actividades centradas en la repetición y memorización de fórmulas.

3.2.2 Cumplidos, elogios y piropos



El tratamiento explícito de estos actos de habla se ha registrado en un total de 16 ocasiones, de las cuales la mayoría – 12 de las muestras – pertenecen a los niveles intermedios. Esta uniformidad de nivel también se da en la propuesta del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, donde la aparición de su función “Halagos, cumplidos y piropos” comienza en los niveles B1-B2 – con halagos y cumplidos – y continúa hasta los niveles avanzados C1 y C2 – donde por último aparecen los piropos (PCIC, en línea).

¹⁷² En cada una de las actividades solo aparece uno o dos ejemplos como muestra. Los ejercicios originales son más largos.

Antes de exponer el trabajo de los manuales sobre estos temas, cabe mencionar que, durante la recogida de muestras, solo se tuvieron en cuenta los apartados en los que explícitamente se hablaba de los actos de habla que nos ocupan. Esto es debido a que en un gran número de manuales aparecen funciones comunicativas similares como, por ejemplo, “hablar de gustos o preferencias” con expresiones del tipo *me gusta, me encanta o me parece*. Estas fórmulas, llegado el caso, pueden utilizarse para hacer un cumplido o elogiar – *me gusta tu vestido; me encanta tu casa; me parece muy buena tu idea* –; sin embargo, este uso no aparece de forma explícita, lo que provoca que se combine con otro tipo de objetivos comunicativos; por ejemplo, en *me gusta tu vestido* el objetivo principal es hacer un cumplido y, de forma secundaria, hablar de mis gustos, mientras que en *me gusta llevar vestidos* el objetivo de hacer un cumplido desaparece. Asimismo, en este tipo de apartados se desatienden los aspectos culturales que afectan al uso de los cumplidos y elogios, algo que resulta clave en su enseñanza como se verá más adelante.

Igualmente es importante resaltar que de las 16 muestras analizadas ninguna de ellas corresponde al acto de habla de los piropos. Una de las razones de esta falta de apariciones puede ser su relación con los niveles más avanzados de lengua – de hecho, el PCIC lo sitúa solo en el C2 – lo que lo aleja de niveles anteriores y su explicación en manuales, ya que el número de manuales dedicados a ese nivel publicados es significativamente menor que la de los otros. Además, la utilización e interpretación de los piropos ha cambiado durante las últimas décadas y no está exenta de polémica:

El piropo es más complejo, ya que está ligado a lo sociocultural. En España puede ser habitual en algunas zonas, pero generalmente la percepción ha ido cambiando y no se considera muy aceptado socialmente. Sería, pues, un acto algo descortés. (...) Para algunos constituyen un acto grosero. Para otros, cuando se dirigen a mujeres, suponen un trato sexista. (Fuentes, 2010: 67-68)

Por tanto, habrá que tener en cuenta también esta dimensión poco cortés del piropo para comprender la falta de interés sobre el tema de los manuales analizados. Por su parte, los cumplidos y elogios tienen un objetivo comunicativo cortés, en la mayoría de los casos¹⁷³, por lo que su aparición en los materiales de ELE está menos condicionada.

¹⁷³ A este respecto, Fuentes (2010: 67) también argumenta que una sobreutilización del elogio puede resultar descortés, como parte de la hipercortesía, aunque no es lo más habitual.

Con respecto al tratamiento de los cumplidos y elogios, se muestra una falta de unidad en cuanto a la nomenclatura de los actos de habla. Así, se pueden encontrar estructuras propias de los cumplidos bajo categorías como “destacar una cualidad”, “expresar satisfacción y complacencia” o “expresar admiración y orgullo” (EM3: 35; EA3: 89; EM4: 136, respectivamente). Las estructuras y fórmulas enseñadas son variadas y, en ocasiones, bastante complejas desde un punto de vista formal. Mayoritariamente, se encuentran recursos intensificadores sintácticos del tipo: *tú sí que eres...* (EM4: 109); *¡qué guapo estás!* (PRI2: 88); *¡pero qué grande está!*; *¡lo tenéis todo impecable!* (AG5: 47); *¡es increíble cómo juega!* (PRO3: 101); pero también se observa el uso de recursos morfológicos – *mi hermano es buenísimo* (EM3: 35); *te favorece mucho* (AG5: 47); *él es el más cariñoso de todos* (EM3: 35) – recursos léxico-semánticos – *¡qué mono!*; *¡está delicioso!* (AG5: 47) – e, incluso recursos paralingüísticos – *mmmm... ¡qué fresco está el pescado!* (EA2: 53)¹⁷⁴.

Al igual que con los saludos, algunos de los manuales consultados relacionan el acto de habla de los cumplidos con algunas situaciones comunicativas en las que este tipo de recursos aparecen con frecuencia. Así, la colección *en acción* relaciona los cumplidos con el tema de los regalos (EA1: 97), con la valoración de un plato que se ha probado (EA2: 53), o con el elogio a un artista u obra de arte (EA3: 95). Por su parte, *Agencia ELE* propone una “guía rápida para encuentros inesperados” en la que recoge aspectos a tratar durante la conversación como: *referencias a la cantidad de tiempo que hace que no nos vemos, halagos, información sobre nuestra vida actual y algo de lo que hemos hecho en estos años* y, por último, *intercambio de preguntas e información sobre personas del pasado*. A esto añade:

Los halagos y piropos son frecuentes en el mundo hispánico, siempre y cuando la relación sea de cierta confianza. Suelen ser más habituales entre mujeres. Cuando hace mucho tiempo que dos personas no se ven, se suele esperar que se intercambien halagos. (AG 6: 98)

De igual modo, algunos de los manuales (EA2, SU4 y AG4) prestan especial atención ya no solo a la estructura de los cumplidos, sino también a la adecuación de posibles respuestas. Esto resulta especialmente significativo en este tipo de acto, pues, a menudo,

¹⁷⁴ La clasificación de estructuras está basada en la propuesta de Barros (2012: 120-122) sobre los recursos intensificadores empleados para la formulación de cumplidos.

los cumplidos van seguidos de un guion establecido culturalmente en el que “A elogia a B, B quita importancia al elogio, A insiste, B agradece el elogio y hace algún comentario” (Grande, 2006: 338). Este patrón, además, no es común en otras culturas:

En la cultura estadounidense, el cumplido no es un elemento que necesita una posterior atenuación por medio del agradecimiento. Por el contrario, en la cultura española, resulta fundamental restablecer el equilibrio entre el emisor y el destinatario de manera que este último reconozca el coste del emisor en su propio beneficio. (de Pablos, 2006: 517)

Por ello, la enseñanza del acto de habla en su totalidad – cumplido y respuesta – se vuelve clave en una dimensión sociolingüística y su aparición en los materiales de ELE está más que justificada desde un punto de vista pragmático y cultural.

En ocasiones el manual presenta estas respuestas socialmente aceptadas en forma de ejemplos – cumplido: *mmm... ¡qué fresco está el pescado!*; respuesta: *sí, está muy bueno pero está un poco soso, ¿no?* (EA2: 53) – o, también, algunos recurren a explicaciones más formales – “expresamos admiración como muestra de aprecio o amistad. La persona que recibe el halago muestra humildad” (AG4: 48). En este sentido, una de las explicaciones encontradas más completas, por su enfoque cultural y su variedad, es la que ofrece *Sueña 4*. En este manual abordan el tema de los cumplidos con un pequeño texto en el que definen el cumplido como “el arte de la mentira piadosa”. A través de un pasaje de carácter humorístico, el autor nos presenta algunos aspectos clave de este acto de habla como:

Y el individuo no solo aprende a callar sus verdaderos pensamientos cuando estos puedan resultar dolorosos para el otro sino que aprende a mentir para ganarse la aprobación de su comunidad, pues quien sepa halagar con naturalidad y soltura será considerado educado, cortés, amable y de muy grata compañía.

Tras unas preguntas de reflexión sobre el texto – *¿estás de acuerdo con lo que dice el texto?, ¿es igual en tu país?* – la unidad continúa con una actividad sobre las respuestas a los cumplidos en la que los estudiantes escuchan una conversación entre dos conocidos que se encuentran después de mucho tiempo. En la conversación aparece el cumplido “Laura, estás estupenda. Por ti no pasan los años” y sus posibles respuestas. Los aprendices tendrán que clasificar estas últimas en diferentes categorías comunicativas:

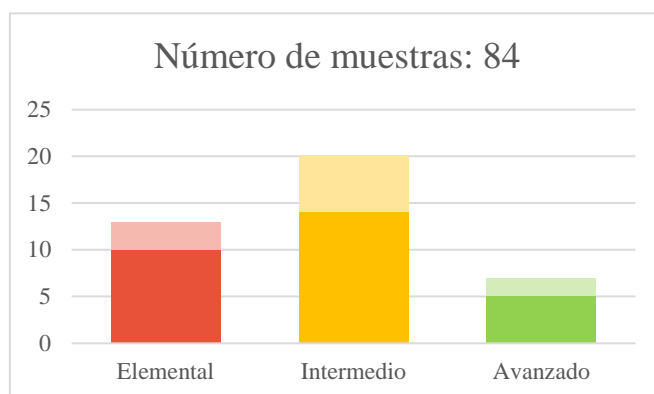
1. Agradecer el cumplido: *muchas gracias; te agradezco el cumplido*

2. Devolver el cumplido: *no tanto como tú; tú también*
3. Hacer un cumplido en el que se elogie precisamente la cortesía o amabilidad del otro: *tú siempre tan amable*
4. No desmentir el cumplido, pero manifestar el esfuerzo que supone la consecución de ese aspecto físico: *mi trabajo me cuesta; al menos lo intento*
5. No desmentir el cumplido, pero añadir una explicación: *es que tengo una entrevista de trabajo; es que he quedado con alguien muy especial*
6. Desmentir el cumplido o quitarle importancia: *¡qué más quisiera yo!; ¡uy, sí, ya ves tú!*
7. Sacarse defectos: *¡uy, sí, con lo que he engordado...!; el maquillaje, que todo lo tapa*
8. Expresar sorpresa y alegría: *¿de verdad?; ¿tú crees?*
9. Exagerar: *¿yo? Siempre.*
10. Mostrar vergüenza y regañar al interlocutor: *¡calla, bobo!; ¡no seas tonto!*
11. Decir que sabe que su interlocutor no es sincero: *no mientas, que se te nota en la cara...; ¡adulador!* (SU4: 98¹⁷⁵)

Una vez más, actividades de este tipo solo se encuentran en niveles avanzados – en este caso, C1 – pero representan una muestra reveladora de cómo integrar estos contenidos en la clase de ELE.

¹⁷⁵ El enunciado del ejercicio y las categorías aparecen en la página 98, pero las respuestas están en la comprensión auditiva y en la transcripción de la página 201.

3.2.3 Relaciones sociales o afectivas



Las muestras analizadas que aluden al mantenimiento de las relaciones sociales o afectivas son las más numerosas dentro de la cortesía ritual. Su aparición es, en general, uniforme a lo largo de todos los niveles y se presenta distribuida por diferentes funciones comunicativas. A menudo se enseña como apunte complementario a otro acto de habla y frecuentemente se relaciona con aspectos culturales y explicaciones explícitas sobre su uso e importancia.

De manera general, todos los actos de habla que agrupa esta categoría tienen un factor común: su uso es “lo esperado” y su omisión representa en la mayoría de casos una descortesía (Fuentes, 2010: 68). Ante un enunciado como “hoy es mi cumpleaños”, la respuesta esperada y cortés sería “felicidades” o alguno de sus equivalentes; sin embargo, si ante esa información el interlocutor guarda silencio o su respuesta es inesperada – *vale; de acuerdo; me parece bien* –, aunque el enunciado en sí podría considerarse cortés en otras situaciones, aquí será interpretado como una descortesía y un riesgo para la relación afectiva.

Fuentes enumera trece categorías dentro de este gran apartado: *expresar buenos deseos en situaciones especiales, preguntar por la satisfacción o el descontento ante una situación, dar ánimos, expresar empatía, compartir sentimientos y expresar condolencia, expresar esperanza, expresar interés, expresar aprobación, preguntar sobre gustos o disgustos, disculparse por el enfado o enojo, expresar agradecimiento ante un ofrecimiento, disculparse y pedir perdón* y, por último, *aceptar disculpas* (Fuentes, 2010: 68-69). Dado el reducido número de muestras que tienen algunas de estas categorías y la cercanía conceptual de ciertas nociones – *disculparse por el enfado* frente a *disculparse* y *pedir perdón* – se ha optado por una versión simplificada de estos apartados para el análisis.

3.2.3.1 Expresar buenos deseos

En general se tratan fórmulas estandarizadas para diferentes contextos festivos – *felicidades; feliz cumpleaños; enhorabuena; feliz Navidad; feliz año nuevo* – además de expresiones de carácter no festivo pero altamente ritualizadas – *bienvenido; buen viaje; (buena/mucha) suerte; salud; que aproveche* – y expresiones de ánimo – *vamos; dale; venga*. También son habituales fórmulas de deseo indirectas, del tipo *que cumplas muchos más; que tengas suerte; que te mejores; que te lo pases bien; que no sea nada*. Asimismo, en ocasiones los manuales también eligen fórmulas con marcado aspecto cultural – *que venga con un pan debajo del brazo* (SU1: 89) – o de registro coloquial – *choca esos cinco / chócala* (ELV4: 114).

En cuanto al tratamiento del acto de habla en su totalidad, solo dos de los manuales consultados presentan el acto de habla junto a su respuesta prototípica – *feliz Navidad; que seas muy feliz*; respuesta: *gracias, igualmente* (AG1: 99, PRO3: 109, respectivamente). Asimismo, cabe mencionar la relación que hace *en acción* entre el acto de felicitar y las estructuras para hacer cumplidos. Así, el manual propone felicitar a alguien por su trabajo con fórmulas de elogio: *sois unos fieras; os ha quedado genial; anda que no os lo habéis currado* (EA4: 31). Este tipo de relaciones entre actos introduce el tratamiento de la cortesía como estrategia comunicativa, adaptable a diferentes situaciones y contextos.

3.2.3.2 Preguntas de contacto: estado de ánimo y gustos

En general, las preguntas de contacto se centran en dos grandes grupos: el estado de ánimo y la salud o los gustos y preferencias del interlocutor. En el caso de las primeras, se encuentran ejemplos cercanos a las estructuras de los saludos – *¿qué tal (estás)?; ¿cómo está (estás)?* –, pero también fórmulas más específicas como *¿estás bien?* (EM2: 122); *¿cómo se encuentra?; ¿qué le pasa?* (ELV2:91). Relacionado con esto, el manual *Español lengua viva* propone un listado de preguntas sobre el estado de ánimo muy variado – *¿cómo lo llevas?; ¿cómo/qué tal estás de ánimo?; ¿estás deprimido /mal /agobiado por algo /por lo de...?; ¿qué te ocurre/sucede/pasa?; ¿te pasa/ocurre algo?; ¿no me vas a contar qué te ocurre?; ¿se puede saber lo que te pasa?; ¿por qué tienes esa cara?* (ELV4: 57) – y, además, anima al estudiante a reflexionar sobre qué relación puede haber entre los interlocutores y en qué situación se puede dar este tipo de diálogo.

En el caso de las preguntas sobre gustos y preferencias, estas tratan de muy diferentes temas. Así, se encuentran muestras sobre cine, arte (ELV1: 97), literatura (EA2: 14), música, baile (AG2: 94), ropa (ELV1: 56) o habilidades culinarias (AG2: 55). También, en ocasiones, este tipo de preguntas hacen referencia a planes – *¿quieres/te gustaría ir a París?* (EM2: 172); *¿qué quieres hacer el sábado?* (ELV2: 115); *¿qué te apetece hacer?* (AG3: 50) – o a pensamientos y opiniones – *¿qué le parece esta empresa?*; *¿qué le parecen sus compañeros?*; *¿le gusta que el horario sea continuo?* (EM3: 142); *¿prefieres/te gusta más/te interesa más que te hagan un regalo práctico o personal?*; *¿el desayuno está a tu gusto?* (EM4: 120).

Este tipo de contenidos suele estar presentado por medio de una selección variada de fórmulas – *¿os gusta el flamenco?*; *¿qué tipo de música os gusta/os interesa?*; *¿qué tipo de música preferís para bailar?*; *¿preferís la música clásica o la música moderna?*; *¿cuál es vuestro grupo favorito?* (AG2: 94) – sin embargo, el tipo de respuestas propuestas, cuando las hay, no aporta una excelsa información pragmática. De hecho, es común encontrar este tipo de explicaciones:

- Para preguntar por los gustos de otra persona puedes usar:
 - *a mí me gusta... ¿y a ti?/ ¿a ti también te gusta?*
- Para responder:
 - Mismos gustos: *a mí también, a mí tampoco*
 - Gustos diferentes: *a mí, no/a mí, sí.* (PRI1: 72)

Cabe destacar la falta significativa de atenuadores en las repuestas que expresan gustos diferentes, pues, aunque con un interlocutor cercano pueden ser adecuadas, en otros contextos, con interlocutores sin mucha confianza, podrían resultar inadecuados frente a opciones como *(en realidad) a mí no (mucho)/ a mí, (sí) un poco*. Este tipo de respuestas atenuadas no aparece en ninguna de las muestras analizadas, lo que resulta sorprendente desde un punto de vista pragmático.

3.2.3.3 Expresar empatía y cercanía

Este acto de habla no se trata de forma explícita en muchos manuales y, cuando aparece, suele estar recogido en los volúmenes más avanzados de la colección, entre un B1 y un C1. De manera general, los ejemplos que se pueden encontrar de esta función están relacionados frecuentemente con conceptos como “comprender al otro” – *(sí, sí) lo entiendo* (EM3: 181); *te entiendo (perfectamente)* (EM4: 145; ELV3: 12-13); *me imagino*

lo que estás pasando (ELV4: 57) –, “ponerse en el lugar del otro” – *sé cómo te sientes; a mí me pasa lo mismo* (EM4: 145); *a mí me pasó algo muy parecido* (ELV4: 57) –, “consolar” – *siento verte así* (EM3: 181); *siento oír eso/verte así* (PRO3: 23) – y “dar el pésame” – *lo siento mucho; ¡cuánto lo siento!; lo lamento profundamente; estoy contigo/a tu lado; ya sabes dónde me tienes; quisiera/quiero expresarte mi más sentido/sincero pésame* (ELV4: 115).

La presentación de estos contenidos es, en general, escueta. No viene acompañada de información relativa al registro o a la frecuencia de uso y, aunque aparece en niveles avanzados de lengua, las expresiones se enseñan como estructuras cerradas.

3.2.3.4 Expresar interés

Este acto de habla es uno de los más tratados dentro de la categoría de las relaciones sociales. Aparece distribuido por todos los niveles, aunque es más habitual verlo a partir del A2, y con frecuencia se le concede espacio suficiente para su presentación, ejemplificación, práctica e, incluso, reflexión. Si bien se pueden encontrar muestras que abordan el acto de habla de expresar interés de forma directa – *estoy interesado en...; tengo un gran interés en...* (DO: 126 y 144) – lo más común es que los manuales se centren en el uso de esta función como recurso para mantener de forma pragmáticamente adecuada una conversación.

En esta faceta comunicativa los manuales analizados dedican una gran cantidad de ejemplos y fórmulas, a menudo organizadas en categorías como “expresar interés” – y *¿qué pasó?; ¿y cómo fue?* – “expresar incredulidad o duda” – *¿de verdad?; ¿en serio?* – “expresar satisfacción o felicidad” – *¡qué bien!; ¡qué maravilla!* – “expresar coincidencia” – *¡qué casualidad!* – y “expresar tristeza” – *¡qué pena!* (EA2: 85). A estas categorías a veces se añaden otras más gramaticales como las interjecciones – *vaya, hombre* (AG6: 84) –, las muletillas conversacionales – *pues sí, pues sí...; uy, uy, uy...* (EA4: 95) – o los imperativos lexicalizados – *anda; mira; toma; venga* (AG4: 89). También algunos de los manuales recurren a expresiones más propias de la conversación coloquial como **¡alucino!; *¡es alucinante!; *¡flipa!; *¡es flipante!; ¡andá!; ¡hala!; pero, ¡qué me dices!* (EA4: 14¹⁷⁶); *¿qué te pasa (pasó)?; cuenta, cuenta...* (PRI3: 13) o, incluso, a las formas dentro de las conversaciones en chat (PRI6: 109). En esta línea, cabe resaltar

¹⁷⁶ Los asteriscos aparecen en el original como marca coloquial.

el acercamiento de *en acción* a la estructura conversacional de los chistes y con ella, a las respuestas socialmente esperadas. Así, el manual nos propone formas como *me parto o es buenísimo* para reaccionar positivamente al chiste, *¡hala, qué malo!* y *pues yo no le veo la gracia* como variantes negativas y *no lo he cogido y sigo sin pillarlo* para la no comprensión de la broma (EA4: 91).

Asimismo, y como ya se adelantaba anteriormente, una cantidad significativa de los manuales analizados tienen apuntes teóricos explícitos sobre el uso y la importancia de estas muestras de interés durante los intercambios conversacionales. Se pueden encontrar ejemplos de este tipo de información en niveles elementales:

- En España, es normal interrumpir el relato de alguien con frases como las que has visto en el cuadro anterior. De este modo, el interlocutor demuestra interés en lo que le están contando. El silencio en estas situaciones indica falta de interés. ¿Cómo funciona la interacción en tu país? ¿Qué valor tiene el silencio en tu cultura? (PRI2: 122)
- Cuando te cuentan algo, lo más normal en español es reaccionar con alguna expresión o gesto para que el interlocutor vea que estás escuchando su relato. (ELV2: 27)

Y también en niveles intermedios y avanzados:

- Mientras nos cuentan una historia, mostramos interés con preguntas y exclamaciones y hacemos gestos, pero sin interrumpir. Así mostramos que estamos interesados y atentos (AG3: 27).
- Para mostrar nuestro interés cuando alguien nos está contando algo, es necesario que participemos en la conversación asintiendo, haciendo preguntas para ampliar la información, usando expresiones que indican que se sigue con interés el relato (bueno, sigue...; bueno, ¿y qué?...; ¡no me digas!, etc.) o reaccionando a lo que nos están contando expresando sorpresa, alegría, decepción... (ELV4: 98)

Por último, cabe mencionar la relevancia de algunas de las actividades propuestas para la práctica de estas nociones. En general, es habitual encontrar estos contenidos relacionados con otros actos de habla como preguntar sobre gustos (EA4: 14), contar anécdotas (PRI2: 122) o hacer tertulias (EM3: 37); también, resultan interesantes

actividades de contraste entre matices, por ejemplo, *Agencia ELE* propone la reflexión sobre la adecuación de respuestas, en principio similares, en diferentes situaciones:

1.A: ¿Sabes? Mañana me voy de viaje a la India

B: a. ¡Oye! / b. ¡Deja! / c. ¡Anda!

2.A: Quería decirte que al final no se hace el picnic mañana

B: a. ¡Mira! / b. ¡Venga! / c. ¡Vaya! (AG4: 89)

3.2.3.5 Agradecer

El acto de habla de agradecer no aparece de forma sistemática en los manuales analizados. Si bien sus formas se distribuyen por gran cantidad del input que les llega a los estudiantes – dentro de muestras escritas y orales –, su tratamiento explícito como función a menudo es omitido. Solo cuatro de los manuales consultados dedican espacio a la revisión de fórmulas: *Dominio* se centra en los contextos escritos – *le estoy muy agradecido/a...*; *le agradezco...*; *querría darle las gracias...*; *agradeciéndoles de antemano*; *muchas gracias por su atención*; *dándoles las gracias por anticipado...* (DO: 90 y 126) –, *Nuevo Prisma 3* y *Español lengua viva 3* recogen las variantes más comunes a nivel oral – *muchas gracias por...*; *estar muy agradecido por...*; *te/le agradezco (mucho) que...*; *¡muchas/muchísimas gracias!*; *mil gracias*; *¡no sabes cuánto/cómo te/se lo agradezco!* (PRI3: 89); *ha sido usted muy amable*; *se lo agradezco mucho* (ELV3: 23) – y, por último, *Español lengua viva 4* profundiza en el acto con fórmulas más complejas y, en ocasiones, indirectas – *muy amable por/de tu parte*; *no sé cómo pagártelo*; *te estoy muy/francamente agradecido*; *no tenías que haberte molestado/haberlo hecho*; *un millón de gracias*; *¿qué haría yo sin ti?* (ELV4: 82). Además, estos últimos manuales analizados son los únicos en ofrecer respuestas al agradecimiento – *no hay de qué* (ELV3: 23); *no hay nada que agradecer*; *nada, no te preocupes*; *faltaría más* (ELV4: 82-83).

3.2.3.6 Pedir y aceptar disculpas

Al igual que en el caso del agradecimiento, no es habitual encontrar un tratamiento explícito de las disculpas en los manuales analizados y, cuando lo hay, este se centra en la presentación de fórmulas y no tanto en su utilización, frecuencia y registro.

Las apariciones más frecuentes de este acto se encuentran en el nivel intermedio – *perdón*; *perdona/perdóname*; *lo siento (mucho)*; *no volverá a pasar*; *no lo volveré a hacer*; *siento mucho (que) (no)...*; *disculparse por...*; *le/te pido /ruego que me disculpe/s*; *mis (más*

sinceras) disculpas; lo siento mucho; ¡no sabe/s cuánto/cómo lo siento! (PRI3: 38 y 89); *siento llegar tarde; es que había mucho tráfico* (SU2: 68) – y en el nivel avanzado – *espero que sepas/puedas disculparme; no sé cómo disculparme; tienes que perdonarme, pero es que...; disculpa por...; si lo hubiera sabido...* (ELV4: 83). Igualmente, este último manual también recoge fórmulas de aceptación de la disculpa – *no te preocupes; no pasa nada; nada, olvídalo* (ELV4: 83).

La muestra analizada más completa en el campo de las disculpas es la propuesta de *Agencia ELE 4*. En este caso, el manual no solo ofrece fórmulas de disculpa y justificación – *lo siento, de verdad, (es que)...; disculpa/e, (es que)...; perdóname/perdóneme, (es que)...* – sino también de reacción positiva – *no importa; no te preocupes; no es/pasa nada; no tiene importancia* – y negativa – *lo siento, pero no puedo perdonarte/disculparte; de acuerdo, pero es la última vez que...; tus excusas no me valen* (AG4: 30-31).

Aparte de estas seis categorías en las que el objetivo final es el de mantener las relaciones sociales y afectivas, podría añadirse una más relacionada con el comportamiento empático y colaborativo. Este nuevo apartado recoge las fórmulas empleadas para expresar asistencia y ofrecer ayuda o servicios. En relación con esto algunos manuales enseñan formas como *¿qué puedo hacer por usted?; ¿en qué puedo ayudarlo?* (ELV3: 23); *¿te ayudo?; ¿puedo ayudarte?; ¿necesitas ayuda?; ¿quieres que te ayude?* (PRI2: 145). También podrían entrar aquí estrategias de acercamiento del tipo “voy al supermercado, ¿necesitas algo?” o fórmulas más rituales como ofrecer algo de comida o bebida cuando eres anfitrión. De este último caso, se encuentran algunos ejemplos de diálogos con marcado aspecto sociocultural:

- Venga, otro pastelito
- Sí, gracias; están riquísimos (ELV2: 81)

En este ejemplo, aparte de presentar la forma de ofrecimiento directo propia de los contextos coloquiales y el diminutivo de lo ofrecido como muestra de humildad, se muestra también la respuesta adecuada; esto es, respuesta afirmativa que denota participación y cumplimiento al interlocutor como muestra de agradecimiento. En este sentido, también se encuentran muestras de actividades que potencian la reflexión general acerca de los comportamientos y estructuras necesarias para mantener una convivencia

social satisfactoria. Así, llama especialmente la atención un ejercicio propuesto por en acción:

Relaciona cada frase con el sentimiento que pretende transmitir.

¿Quieres que te ayude? – ayuda

Sí, entiendo lo que te pasa – comprensión

Dime, cuéntame qué te pasa – apoyo

Tranquilo, hombre, no pasa nada – tranquilidad

Sí, sí, está muy bien – seguridad

Puedes hacerlo así o así – orientación

Venga, que vas a conseguirlo – ánimo (EA2: 77¹⁷⁷)

Por último, es importante mencionar que dentro de este gran apartado de relaciones sociales y afectivas Fuentes (2010) también menciona aspectos propios de la descortesía. La autora en esta categoría agrupa actos como “expresar rechazo o desagrado”, “indiferencia”, “pedir disculpas”, en el sentido de exigir al interlocutor que se disculpe, y “expresar desaprobación ante una actuación” (Fuentes 2010: 69-70).

En general, los manuales estudiados no tratan estos actos descorteses de forma sistemática. Sin embargo, se encuentran algunas muestras en explicaciones de, por ejemplo, contraste de estructuras de valoración:

Expresar protesta:

¿Qué te parece el hotel?

No está bien. Las instalaciones están fatal y el servicio me parece muy mal.

Expresar satisfacción:

¿Están contentos con el servicio?

Sí, estamos encantados

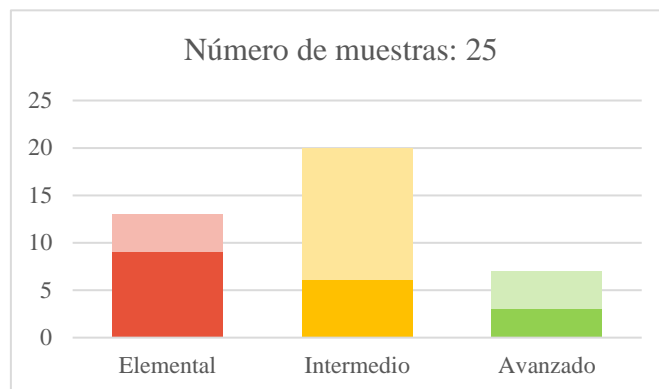
¡Qué bien! ¡Me alegro de saberlo! (PRO2: 86-87)

Igualmente, algunos manuales tratan estructuras de indiferencia – *no me importa que te hayas olvidado de mi cumpleaños* (EM4: 120); *no me importa el horario, me da igual* (EM3: 142). Estas muestras podrían ser consideradas como modelos de descortesía, sin embargo, el tratamiento que se hace de ellas es relativamente superficial sin información acerca de los interlocutores, la situación comunicativa, ni las consecuencias ni daños que este tipo de formas puede acarrear durante la conversación. Por ello, su percepción como

¹⁷⁷ Se presenta directamente la solución del ejercicio.

muestras de descortesía se ve condicionada en gran medida a otros factores como la enseñanza explícita del profesor o la variedad de materiales y muestras llevadas a clase de forma complementaria al libro de texto.

3.2.4 Pedir información: preguntar



Antes de comenzar con la observación de las muestras, es preciso tener en cuenta que para la recogida de datos se llevaron a cabo algunas restricciones. El acto de preguntar o pedir información resulta extremadamente amplio y complejo. Prácticamente cualquier pregunta de uso no retórico, salvo en el caso de las peticiones que se tratarán más adelante, forma parte de este acto de habla¹⁷⁸. Sin embargo, no todas las preguntas están relacionadas con la cortesía de un mismo modo. Sobre esto, Fuentes aclara:

(Pedir información: preguntar) en sí se considera un acto invasivo del territorio del otro. Esto exige usar atenuantes si la relación social no es de confianza, o si hay una diferencia de poder entre los hablantes. (...) En el caso contrario, si los interlocutores se conocen, la relación se permite, es neutra. La limitación está en los temas que se pueden tratar. (Fuentes, 2010: 70)

Siguiendo esta teoría, la recogida de muestras se centró en el tratamiento de las preguntas o bien entre interlocutores desconocidos o con diferencias de poder, o bien en los casos en los que estas pueden resultar indiscretas, desde un punto de vista cultural y social. Así, no forman parte del corpus muestras de preguntas neutras en un contexto de no amenaza comunicativa. Ejemplos del tipo *¿cómo te llamas?*; *¿de dónde eres?*; *¿qué hora es?* han

¹⁷⁸ A modo de ejemplo se puede consultar el apartado de funciones 1.2. “Pedir información” del PCIC (en línea) donde aparecen categorías como pedir información sobre personas, cosas, lugares, nacionalidades, actividades, cantidades, horas, razón y causa solo en el apartado del nivel A1.

quedado fuera del análisis por su, en principio, escasa relación con las estrategias de cortesía¹⁷⁹.

Entre las muestras recogidas, se observa que el tratamiento explícito de este acto aparece en un total de 25 ocasiones en el análisis. De estos ejemplos, más de la mitad – 15 de ellos – se agrupan en los niveles elementales, aunque en este acto de habla sí es significativo observar cómo los contenidos se distribuyen, dependiendo de la función y los contextos de uso, entre niveles.

Es en las primeras etapas de la lengua donde se tratan habitualmente las preguntas entre interlocutores desconocidos. De hecho, frecuentemente el acto de habla de preguntar información está relacionado con situaciones del tipo “preguntar por una dirección” (AU1, EM1, EM2, PRI1, EA3, SU1, ELV1, AG2, PRO3) o “pedir información sobre un servicio o producto” (PRI1, ELV3, AG1, PRO1). En ocasiones, en estos primeros niveles también aparece el acto de pedir que se repita una información – *perdona/e, ¿puedes/puede repetirlo, por favor?* (ELV1: 22); *no lo entiendo, ¿puedes explicarlo otra vez, por favor?* (ELV1: 36) – o preguntas relacionadas con las conversaciones telefónicas – *¿quién lo llama, por favor?; ¿de parte de quién?; ¿quién es, por favor?; ¿quiere dejar un recado?; ¿puede darle un recado?* (EM2: 153).

En general, las estructuras presentadas en estos primeros niveles son gramaticalmente sencillas y se reducen a una llamada de atención – *perdona/e* (AU1: 101, EM2: 105); *perdón, por favor* (EM1: 88); *oiga/oye, por favor* (PRI1: 57) – y preguntas – de estructura directa: *¿dónde...?* (AU1: 101); *¿hay un/una... + expresión de lugar?* (EM1: 88); con focalización: *¿la biblioteca, está en esta calle?* (AU1: 101); *¿el/la... + por favor?* (EM1: 88); *¿para ir a la Plaza de Cataluña?* (EM2: 105); con confirmación de la información: *aquí hay un restaurante argentino, ¿no?* (EM1: 88); y con verbos modales: *¿cómo puedo ir...?; ¿sabes cuánto cuesta...?* (PRI1: 48-49).

Las apariciones en el nivel intermedio se distinguen de las anteriores porque a menudo tratan formas de registro más formal. Así, se encuentran ejemplos como: *¿sería tan amable de / podría / le importaría...?; yo quería preguntarte; a mí me gustaría saber...*

¹⁷⁹ Es importante señalar que este tipo de ejemplos pueden perder la neutralidad en determinados contextos – no es lo mismo preguntar el nombre a un compañero de clase el primer día de curso que el último, cuando el resto de estudiantes ya lo saben y la pregunta puede resultar incómoda –, pero estos últimos casos, aparte de resultar minoritarios frente a la norma general, no suelen estar recogidos en los manuales de ELE.

(ELV3: 23 y 43 respectivamente); *¿podría decirme dónde está...?; ¿le importaría confirmarme si...?* (PRO3: 12). Aunque en ninguna de estas muestras se marca explícitamente el registro, algunos de los contextos implican una comunicación de tipo formal, por ejemplo, *Español lengua viva* contextualiza estas fórmulas durante la realización de unos trámites administrativos en la Jefatura de Tráfico, lo que connota un contexto formal de lengua y una relación de poder desigual entre interlocutores: usuario y representante de la institución.

Por su lado, los niveles avanzados profundizan en este acto de habla a través de diferentes situaciones de uso y ahondan en las relaciones de poder entre los interlocutores. Así, se encuentran ejemplos que abordan contextos de lengua escrita – *Dominio* propone pedir información para solicitar una beca con fórmulas como *quisiera informarme, agradecería que me detallaran* (DO: 126) – o de situaciones en las que el acto de preguntar es exigido por el contexto – *Español lengua viva* plantea formas para hacer preguntas durante una entrevista del tipo *¿cómo se explica el hecho de que...?; ¿me permite/ acepta una pregunta?; ¿se refiere a que...?* (ELV4: 156). Del mismo modo, cabe resaltar el tratamiento en algunos manuales de contextos situacionales controvertidos como, por ejemplo, la defensa y acusación en un juicio con estructuras como: *¿cómo justifica su actuación? o ¿cómo se explica (el hecho de) que...?* (EA4: 121).

En cuanto a la aparición de contenidos acerca de las preguntas indiscretas, solo dos de los manuales analizados dedican un apartado explícitamente a este tema. Ambos son de nivel intermedio y de la misma colección: *Agencia ELE*. El tratamiento que se hace del tema es destacado, desde un punto de pragmático, pues profundiza en la importancia del contexto en el uso de estas estructuras, alerta sobre los problemas que un mal uso de ellas puede acarrear y trata de sensibilizar al estudiante ante un fenómeno marcadamente cultural.

En el primero de los libros, de nivel B1.1, se ofrece una página entera dedicada a este aspecto. Bajo el título “eso no se pregunta”, el estudiante recibe una breve explicación sobre la existencia de este tipo de preguntas en la sociedad de habla hispana con ejemplos como *¿a quién vas a votar? o ¿a qué edad piensas casarte?* Después se propone una actividad de adecuación en la que el aprendiz tiene que valorar cuál de las tres preguntas que se dan es la indiscreta teniendo en cuenta la situación y los interlocutores. Tras esto, se plantean seis preguntas y el estudiante tiene que clasificarlas como más o menos

indiscretas dependiendo del contexto. Por último, se propone una reflexión sobre cómo se podrían responder a este tipo de preguntas y las similitudes con los temas tabú en otras culturas (AG3: 42).

En el segundo caso, de nivel B2.2, se dedica de nuevo una página entera al fenómeno. Esta vez se habla sobre la relación entre los temas tabú y la Historia de un país – España y la Guerra Civil, Chile y el general Pinochet, México y la violencia contra las mujeres – y se profundiza en las estrategias que como hablante se tienen para llegar a hacer una pregunta que puede interpretarse como indiscreta. Esta información es sumamente reveladora pues aporta las herramientas comunicativas para crear un discurso pragmáticamente adecuado dentro de un acto de habla, en principio, amenazador. Las estrategias propuestas son:

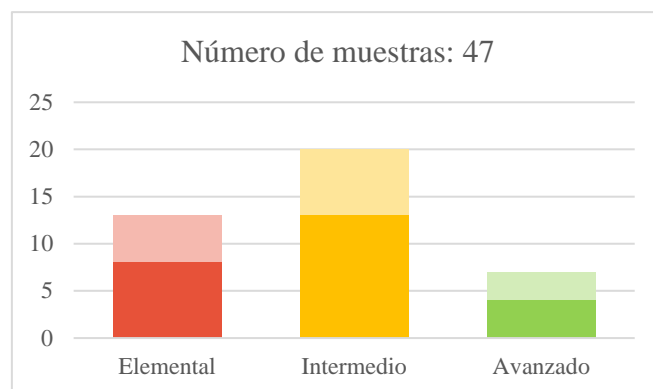
- Sustituir la mención del tema tratado por pronombres (lo tuyo, lo de, lo otro...)
o palabras genéricas (cosas...)
- Justificar la pregunta por una necesidad personal.
- Uso de eufemismos o metáforas en sustitución del tema tabú.
- Utilizar fórmulas de disculpa o justificación.
- Utilizar rodeos, preguntas o expresiones indirectas.
- Hablar de temas tabú de forma lúdica o humorística.

Por último, el manual propone reflexionar sobre cuatro temas tabú universales – el dinero, la política, la salud y la vida sentimental – en diferentes culturas con el objetivo de recapacitar sobre la idea de que un mismo tema puede ser tabú en dos sociedades, pero tratarse de formas diferentes (AG6: 54).

Para concluir con este acto de habla, es importante mencionar que, de forma general, los manuales distinguen entre preguntas hechas por interlocutores conocidos y desconocidos. En estas últimas es donde los materiales presentan formas alternativas con rasgos atenuadores y de marcada cortesía verbal. La desigualdad en la relación de poder entre interlocutores también está tratada, aunque frecuentemente cuando se da la relación dispar, también hay falta de relación entre hablantes, lo que provoca que esos cambios no sean tan perceptibles a simple vista. La situación “personas conocidas con diferente poder”, como podría ser el caso del trato jefe-empleado, apenas se marca en los manuales lo que dificulta la distinción entre los condicionantes de relación de confianza y relación de poder.

Por otra parte, y aunque los dos ejemplos descritos en cuanto al tema representan un acercamiento apropiado, las muestras sobre el estudio de preguntas indiscretas son de aparición escasa. Su presentación y ejemplificación todavía resultan excepcionales dentro de la tradición general, aun cuando su interpretación varía entre culturas y su falta de conocimiento puede dar lugar a malentendidos pragmáticos y culturales.

3.2.5 Dar información y responder: acuerdo y desacuerdo



Al igual que en el caso anterior, el acto de habla de responder una pregunta y dar información resulta difícil de determinar y delimitar desde un punto de vista práctico en el análisis. A este respecto, Fuentes trata el acto de responder una pregunta como “una obligación para ser colaborativo” dentro de la interacción (Fuentes, 2010: 72); por tanto, su uso atiende a una de las máximas conversacionales originales y no tanto a una estrategia de cortesía¹⁸⁰. Debido a esto, no se han tenido en cuenta en este apartado muestras de respuestas esperables a preguntas con sentido recto, del tipo:

- ¿Sabes cómo se va a la Plaza Mayor?

- Sí, mira, vas por esta calle hasta el final y luego giras a la derecha. (EA1: 94)

De igual modo, Fuentes (2010) considera principalmente neutro el acto de proporcionar información; sin embargo, la autora menciona dos subactos dentro de esta categoría que pueden ser interpretados como descorteses: ofrecer información no solicitada y corregir al interlocutor. Del primero de estos subactos no se han encontrado muestras significativas que permitan analizar no solo que el interlocutor no había pedido esa información, sino que, además, la interpretación del enunciado es considerada

¹⁸⁰ Esta relación con la máxima de Grice se rompe en caso de no respuesta a una pregunta, lo cual es interpretado, en la mayor parte de los casos, como un acto de descortesía.

descortés¹⁸¹. Por su parte, el subacto de corregir sí aparece en algunas de las muestras, aunque su enseñanza no puede ser considerada sistemática. Los manuales *Embarque 3* y *Abanico* presentan algunas de las estructuras más frecuentes para reformular y corregir información – *es decir; o sea; mejor dicho; dicho de otra manera; dicho con otras palabras; vamos, que...; es sinónimo de...* (EM3: 91); *no (solo), sino (que), sí (que), no... es más...* (AB: 60)¹⁸² – y *Español lengua viva 3* dedica una página al acto de la autocorrección, acto en sí cortés. En esta última muestra se encuentran algunos ejemplos de diálogos con matizaciones como, por ejemplo:

A: ¡Vaya informe! Esto no hay quien lo entienda.

B: ¿Cómo que no hay quien lo entienda? Si llevamos toda la semana preparándolo.

A mí me parece que está bien.

A: Perdona, no me he explicado bien. Quiero decir que la información es muy compleja y que habría que detallarla más. Siento haberte molestado.

B: Vale, no pasa nada. Ahora lo revisamos.

Tras estos, el manual propone algunos ejercicios de reconocimiento y práctica de fórmulas, y, por último, se ofrece un apunte teórico sobre esta estrategia de comunicación: “en una conversación puede ser muy útil repetir lo que hemos dicho corrigiéndolo o matizándolo para evitar malentendidos o asegurarnos de que no han comprendido” (ELV3: 58).

En este campo, solo el manual *Aula Internacional 3* dedica un apartado a recursos para corregir al interlocutor, acto esencialmente descortés, de forma atenuada: *yo creo que/me parece que...; aquí puedes/ tienes que poner... (en vez de); ...no es muy adecuado...; aquí falta...; ¿estás seguro/-a de que... es correcto/se dice así?; no sé si esto está bien/es correcto* (AU3: 91). En esta última muestra, si bien se presenta como un banco de recursos para comunicarse dentro de una actividad y no contiene información pragmática explícita,

¹⁸¹ Es habitual encontrar muestras en las que se añade o se complementa con información, en principio, no requerida; sin embargo, no se produce un enfrentamiento discursivo ante esa información extra – como, por ejemplo, ocurre en la muestra de Fuentes: “no estamos hablando de eso. Esto no tiene nada que ver” (Fuentes, 2010: 72) – por lo que las opciones de análisis de ese tipo de enunciados se ven irremediabilmente limitadas.

¹⁸² En ninguno de estos dos manuales se especifica si las estructuras pueden utilizarse para corregir a alguien – un acto descortés –, para corregirse a sí mismo – un acto cortés – o para los dos casos, por lo que su adecuación al contexto puede verse limitada.

sí aparecen algunas de las características propias del discurso cortés: uso manifiesto del sujeto en primera persona – *yo creo* –, uso de verbos modales – *aquí puedes poner* – o preguntas de corrección indirecta – *¿estás seguro de que... se dice así?*

Dentro de este acto de habla general, dar información/responder, el apartado al que más espacio se dedica en los manuales es al de la función de expresar acuerdo o desacuerdo ante una información. La gran mayoría de muestras recogidas están relacionadas con este campo y, como se puede apreciar en la gráfica del inicio, estas se distribuyen de forma equitativa por todos los niveles.

3.2.5.1 Acuerdo

El acuerdo entre interlocutores es, en principio, considerado colaborativo y cortés; sin embargo, y tal y como puntualiza Fuentes (2010), este forma parte de una escala gradual en la que actúan diferentes niveles de fuerza.

En los niveles iniciales se recogen principalmente muestras de acuerdo total. Así, estos primeros acercamientos al acto de habla suelen contener recursos fijados gramaticalmente y de acuerdo general – *yo/a mí también; yo/a mí tampoco* (AU1: 63 y 75; EM1: 53; SU1: 57; ELV1: 56; AG2: 19-20; PRO2: 74-75); *estoy de acuerdo; sí, es verdad* (EM1: 143; EM2: 154); *tienes razón, estoy de acuerdo contigo/con lo que has dicho/con eso/con tu opinión* (SU1: 110; ELV1:90; PRO2: 74-75). Dos de los manuales analizados presentan ya en este nivel algunas estructuras para añadir contraargumentos – *eso es verdad, pero además...; tienes razón, pero...; es cierto, incluso...* (SU1: 110); *sí, es verdad, pero...; sí, estoy de acuerdo, pero...* (EM2: 154) – y, en el caso de la colección *en acción*, ya se introduce una primera noción gradual de este acto de habla – *estar totalmente de acuerdo; estar de acuerdo; estar de acuerdo en parte* (EA1: 113).

Los niveles intermedios se enfocan en la fuerza argumentativa de los recursos para expresar el acuerdo y, con ello, diversifican los ejemplos. De manera general, las muestras aluden a enunciados de acuerdo rotundo – *¡bien hecho/dicho!; ¡por supuesto!; ya; ya lo creo; claro que sí; pues claro* (EM3:91 y 127); *hombre, claro; en efecto; sin duda* (EM4:12); *¡hombre, claro!; ¡sí, sí!* (PRI3: 106) – y a expresiones de acuerdo total más complejas de las encontradas en niveles elementales – *(estoy) totalmente/ completamente/ absolutamente de acuerdo con; tienes toda la razón; sí, sí, eso es verdad/ cierto/ evidente; yo pienso lo mismo; sí, a mí también me lo parece; estoy contigo en que; yo también lo*

veo como X (EM4: 55; EA2: 25; EA3: 12-13, 15 y 107; PRI3: 27; ELV3: 37, 62 y 75; AG5: 46-47).

De igual modo, es en estos niveles intermedios donde aparecen muestras representativas de fenómenos ya relacionados con el desacuerdo, como el acuerdo parcial – *en líneas generales estoy de acuerdo; estoy de acuerdo con casi todo/gran parte de tus afirmaciones; no estoy del todo de acuerdo en; ya..., lo que pasa es que no me convence porque; puede que sí, pero...* (EM4: 55; PRI3: 27; PRI4: 34; ELV3: 75) – y el escepticismo – *bueno; depende; pues...supongo...; ¿tú crees?, puede ser; sí, sí... pero (irónico), si tú lo dices...; sí, quizá sí, yo no lo veo tan claro; según se mire; ¿en serio?; ¿de verdad?* (EM3:127; EM4:12; PRI3: 27; EA3: 80; ELV3: 37; AG5: 46-47).

En el caso del tratamiento que hacen los niveles superiores sobre el tema, no se encuentran diferencias significativas con lo expuesto en niveles anteriores. Las muestras recogidas repasan y practican recursos ya aprendidos, si bien se pueden encontrar algunas fórmulas nuevas con marcado carácter cultural – *¡sí, señor!* – o de registro coloquial – *¡algo de razón tienes!* (EA4: 19, ambas).

3.2.5.2 Desacuerdo

En oposición al acuerdo, el desacuerdo sí puede ocasionar un enfrentamiento comunicativo, por lo que su estudio a menudo viene ligado a distintas estrategias de atenuación. De manera general, la presentación de este acto de habla es paralela a la del acuerdo; de hecho, gran parte de los recursos que se ofrecen para el desacuerdo son los mismos que para el acuerdo pero en estructuras negadas.

En los niveles elementales y de forma análoga al acuerdo, se encuentran muestras de las expresiones *yo/a mí no* y *yo/a mí sí* (AU1: 63 y 75; EM1: 53; SU1: 57; ELV1: 56; AG2: 19-20). En este punto, resulta significativo que ninguno de los manuales analizados presente variantes de carácter cortés para estos enunciados tales como *yo/a mí no mucho* o *yo/a mí sí un poco*, con una oposición más atenuada que *yo/a mí no/sí*. Igualmente, se encuentran fórmulas básicas negadas – *no estoy de acuerdo porque + justificación; creo que no; (no), no es verdad; no tienes razón porque...* (EM1: 143; EM2: 154; EA1: 113; SU1: 110; ELV1: 90; PRO2: 75) – y algunos de los manuales comienzan a ofrecer informaciones pragmáticas complementarias:

Minimizar el desacuerdo:

- es duro estar lejos, **pero bueno, depende...** para mí es una oportunidad

- **claro que** es difícil, **pero** no imposible.¹⁸³ (PRO2: 74)

En cuanto a los niveles intermedios, cabe destacar tres categorías de enunciados: negaciones o desacuerdos rotundos – *¡(pero)qué dices!*; *¡qué va!*; *no, no es así*; *no es cierto/verdad*; *está claro que no*; *¡ni hablar!*; *al contrario*; *de ningún modo*; *en absoluto*; *no estoy en absoluto de acuerdo con...*; *no, no, eso no está claro*; *no es verdad*; *(yo creo que) te equivocas/estás (muy) equivocado*; *¿pero cómo puedes decir eso?*; *no, no es cierto que...*; *no tienes razón*; *¡jamás!*; *no puede ser*; *¡anda ya!*; *de eso nada/ ni hablar/ de ninguna manera*; *a mí me parece justo lo contrario* (AU3: 113; EM3: 127; EM4: 12 y 55; PRI3: 27 y 106; EA3: 80; ELV3: 37; AG5: 46-47) – desacuerdos suavizados – *yo no diría eso*; *a mi modo de ver...*; *lo que pasa es que...*; *hombre, yo no estoy del todo de acuerdo con eso* (AU3: 113); *yo no comparto tu opinión/punto de vista*; *yo no pienso de la misma forma*; *yo no opino lo mismo que tú*; *yo lo veo igual que tú*; *yo no lo veo así*; *(pues) yo no estoy de acuerdo con...* (EM4: 19); *no tengo muy claro que* (EA3: 12-13); *yo no estoy de acuerdo (contigo/ con eso/ con lo de.../con lo de que...)*; *yo no lo veo así*; *yo no pienso lo mismo* (ELV3: 37) – y, por último, la presentación de contraargumentos – *pues*; *(pero) sí...* (AU3: 113) *sí, ya, pero...*; *de acuerdo, pero...*; *puede que tengas razón, pero...* (ELV3: 62).

En estos niveles intermedios aparecen también algunas indicaciones pragmáticas y de registro. Así, se encontraron muestras como “para suavizar el desacuerdo con nuestro interlocutor, usamos formas como bueno sí, pero..., la verdad es que...” (AU5: 138) o “en registros informales se puede utilizar expresiones como: *¡qué va!*, *¡pero, qué dices!*, *¡para nada!*, *¡claro que no!*” (EA3: 178)¹⁸⁴; sin embargo, estas aclaraciones suelen ser breves, poco sistemáticas y de carácter general.

Por último, en los niveles avanzados, se profundiza en recursos para rebatir un punto de vista – *comprendo que...sin embargo*; *es verdad que...pero...* (DO: 165); *no te falta razón, pero...*; *en eso me has convencido, ahora bien...* (ELV4: 151) – y, al igual que en el apartado anterior sobre el acuerdo, se presentan algunas expresiones marcadas coloquialmente – *eso no tiene ni pies ni cabeza* (PRI6: 75; ELV4: 151).

¹⁸³ Las palabras en negrita aparecen en el original.

¹⁸⁴ Esta última explicación aparece, además, como parte del apéndice final del libro, pero no hay alusión a esto en la unidad donde se presentan estos contenidos.

En cuanto a la presentación en los manuales del acto de habla completo, solo dos de las colecciones analizadas dedican espacio al tratamiento de las preguntas que anteceden a las expresiones de acuerdo y desacuerdo. Así, se encuentran algunas muestras de preguntas abiertas en los niveles intermedios – *¿estás de acuerdo (conmigo)?* (EM2: 154; EM3:19); *¿piensas igual/lo mismo que yo?*; *¿tú qué crees/opinas/piensas?*; *¿(a ti) qué te parece?* (EM3: 71); *¿estáis de acuerdo?*; *¿cómo lo veis?*; *¿qué os parece?* (ELV3: 37) – y, en niveles más avanzados, se presentan recursos dirigidos a la búsqueda del acuerdo e, incluso, a la influencia en la opinión del interlocutor – *¿no te parece/no crees que llevo razón?* (EM4: 19); *¿ves con buenos ojos/bien/correcto/adecuado...?*; *¿me equivoco?*; *¿estoy en lo cierto?*; *declaración + ¿verdad que tengo razón?*; *¿verdad que esto (su argumento/declaración) no es ninguna tontería?* (ELV4: 151).

Por lo general, la introducción y explicación de los actos de acuerdo y desacuerdo no están complementadas con nociones pragmáticas explícitas sobre uso y adecuación. Así, por ejemplo, ninguno de los manuales analizados tiene en cuenta el caso de las expresiones reticentes de las que habla Fuentes en su estudio. La autora afirma que este tipo de enunciados puede tener un doble valor ya que pueden “actuar de forma colaborativa con el otro o manifestarse claramente descortés, como una forma velada de desacuerdo” (Fuentes, 2010: 75). Por tanto, recursos como “si tú lo dices...”, categorizados a menudo en los manuales como formas para expresar escepticismo, solo se relacionan con uno de sus valores y pueden llegar a ser malinterpretados en la interacción.

Aun así, se pueden apreciar algunos acercamientos pragmáticos a la hora de distribuir las formas dentro de categorías – formas rotundas frente a formas suavizadas – y, en el caso del manual *Agencia ELE 6*, también se ofrecen apuntes sobre algunas estructuras intensificadoras específicas, como la repetición:

La repetición es un fenómeno muy frecuente en la conversación en lengua española, tanto que algunos autores han definido el español como “lengua eco”. A menudo, los hablantes repiten sus propias palabras dentro de un mismo turno de palabra o en turnos diferentes; también es frecuente la repetición de las palabras del interlocutor. Las razones y funciones de la repetición son muy diversas, aunque, en general, están

relacionadas con la cortesía y la expresión del acuerdo o el desacuerdo, como en los ejemplos anteriores¹⁸⁵. (AG6: 28)

Por último, cabe destacar el valor pragmático de algunas de las actividades propuestas para este tema. Entre ellas, resultan especialmente significativas las basadas en la identificación de actos de habla y de la adecuación a un contexto, puesto que son ejercicios que incitan a la reflexión y no tanto a la práctica de formas. Un ejemplo del primer tipo se encuentra en el manual *Nuevo Prisma 4* (44: 3.2) y en él los estudiantes tienen que distribuir un total de 23 expresiones¹⁸⁶ dentro de tres categorías: *expresar acuerdo*, *expresar acuerdo parcial*, *expresar desacuerdo*. Es relevante, además, que algunas de las expresiones dadas puedan pertenecer a más de una categoría: por ejemplo, la forma *pues sí* puede referirse a un acuerdo o a un desacuerdo dependiendo del enunciado previo.

Por otra parte, una muestra del segundo tipo de actividad, con identificación del contexto adecuado, aparece en el manual *Abanico*¹⁸⁷. En esta actividad se propone un diálogo inicial en el que unos cocineros tratan de ponerse de acuerdo:

Adolfo: *Quiero informarte de que, en mi opinión, esta comida es suficiente.*

Juan Manuel: *En condiciones normales, esa sería también mi opinión. Pero no puedo estar de acuerdo contigo: como tú y yo sabemos, Montse cena con nosotros, y voy a recordarte, por si no lo sabes, que ella come normalmente mucho. Teniendo esto en cuenta, tienes que admitir que es muy posible que esta comida no sea suficiente.*

Adolfo: *Bueno, vamos por partes: puedo estar de acuerdo contigo en que Montse come mucho, pero tengo que rechazar que este hecho sea un obstáculo para lo que yo he dicho antes. O sea, que no importa que coma más o menos: de todos modos, la comida que hemos preparado es más que suficiente.*

¹⁸⁵ Los ejemplos a los que se refiere el texto son:

- *Mira, el reloj... ¿a qué es precioso?* / Respuesta: *Precioso, sí...*
- *No podemos dejar que vengan y nos falten el respeto* / Respuesta: *No, no, no, claro que no.*

¹⁸⁶ Expresiones: *no estoy de acuerdo al cien por cien; comparto tu opinión; no lo veo bien; a mí también/tampoco me lo parece; vale; no lo veo muy claro que digamos; ¡claro que sí!; ¡muy bien dicho!; en efecto; no es que lo vea mal pero...; ¡por supuesto que no!; pues sí; estoy de acuerdo pero solo en parte; puede ser, pero...; evidentemente; es indudable; soy de la misma opinión; yo en eso discrepo; no hay duda de que...; sin duda (alguna); estoy de acuerdo con casi todo; creo que te equivocas; yo no lo veo así.*

¹⁸⁷ Página 205, ejercicio 7. ¿Qué más da?, secciones A y B.

El ejercicio continúa con esta actividad de reflexión:

¿Te parece una conversación normal? ¿Cómo lo dirías tú? Fíjate en este otro diálogo y discute con tu compañero si en él está expresado todo lo dicho en el diálogo anterior:

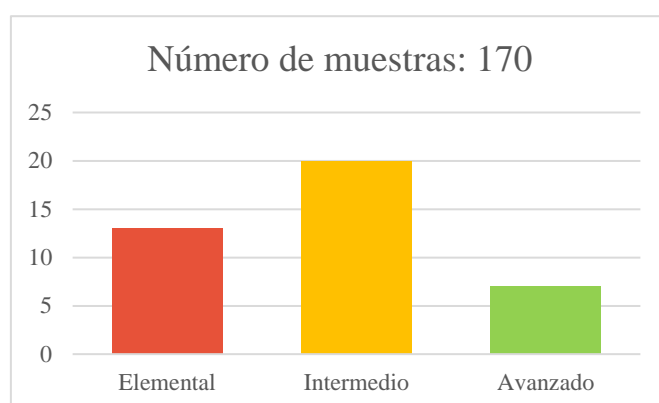
Adolfo: *Yo creo que hay suficiente comida con esto.*

Juan Manuel: *Montse come mucho, ¿sabes?*

Adolfo: *Aunque coma mucho, hay de sobra.*

Aquí el estudiante de español tiene la necesidad de repasar y considerar muy diferentes funciones lingüísticas – dar una opinión, poner objeciones, hacer acotaciones, hacer hipótesis – dentro del acto de habla de ponerse de acuerdo; y, por otra parte, se le invita a razonar cuestiones de registro, adecuación y uso de la lengua.

3.2.6 La aserción: la expresión de la opinión y la valoración



Uno de los actos relacionados con la cortesía verbal más extensamente tratado en los manuales es el de la aserción. Este campo, que incluye los subactos de opinar y valorar, aparece en los 40 manuales del corpus; sin embargo, es en los niveles intermedios donde se han recogido mayor número de muestras: en promedio, el tema cuenta con más de cuatro apariciones y media¹⁸⁸ por manual.

Tal y como menciona Fuentes (2010) sobre este apartado, el acto de habla de la aserción es interpretado como colaborativo y cortés cuando este se encarga de aportar información o datos a una conversación. Esta interpretación puede cambiar si la información con la

¹⁸⁸ Media de apariciones por manual y nivel: 2,6 en los niveles elementales; 4,6 en los intermedios; 4,2 en los avanzados.

que se participa en la interacción es subjetiva y entra en conflicto con el interlocutor: “decir: “los supermercados de Sevilla son muy caros”¹⁸⁹, es una afirmación muy segura, lo presento como una verdad universal, y si estoy hablando con el dueño de uno, ataco su imagen” (Fuentes, 2010: 75).

Los subactos de habla que se estudian dentro de este campo, la opinión y la valoración, son esencialmente subjetivos (aunque existan opiniones y valoraciones de carácter general y mayoritariamente aceptadas). Por ello, el análisis de las muestras recogidas se centra en los tipos de recursos que se ofrecen para su expresión: presentar la información como objetiva y universal frente a exteriorizarla como subjetiva e individual. Del mismo modo, es necesario tener en cuenta el receptor de dicho mensaje, ya que una misma opinión / valoración puede ser interpretada de modo diferente dependiendo del valor de esta – positivo o negativo –, el grado de implicación – el mensaje hace referencia a algo cercano o ajeno al receptor – y la relación entre interlocutores – mayor o menor confianza.

De manera general, las muestras analizadas tienen en cuenta dos de estas características – cómo se presenta la información y el valor de esta – pero descuidan tanto la implicación como la relación con el interlocutor.

3.2.6.2 La expresión de la opinión

Para introducir el acto de dar una opinión, la mayoría de los manuales analizados presentan estructuras subjetivas que marcan explícitamente el hablante en primera persona – *yo creo; yo pienso; para mí,...; (a mí) me parece que; yo opino que; en mi opinión* (AU2: 113; EM1: 143; EM2: 154; PRI1: 46 y 99-100; PRI2: 11; SU1: 110; ELV1: 90; AG1: 88-89; PRO1: 64-65; PRO2: 74-75). Como cabe esperar, en los niveles iniciales se opta por las variantes del acto con un significado más literal.

En los niveles intermedios es cuando se añaden algunos recursos subjetivos más complejos – *considero; tal y como lo veo yo; estoy convencido de que; desde mi punto de vista; a mi modo de ver; estoy a favor porque; estoy en contra porque; me da la impresión de que; me parece mejor que* (AU4: 30 y 31; EM3: 121; EA2: 154; EA3: 163; SU2: 63; ELV3: 130-131; AG5: 9) – se cuestiona la veracidad del mensaje – *no creo; no pienso; dudo; no considero; no me parece (buena idea); no opino; no hay nada de malo en* (AU4: 25, 31 y 73; EM3: 22 y 121; PRI4: 40; EA2: 137; EA3: 163; SU2: 118; ELV2: 154;

¹⁸⁹ Entrecorriado en el original.

ELV3: 50 y 92; AG5: 9) – y se introducen estructuras impersonales y de carácter general – *(no) es cierto que...; (no) es verdad que... ; (no) está claro; está demostrado que* (AU4: 25 y 31; AG5: 9).

A estas estructuras se añaden, en el caso de algunos manuales, recursos para suavizar una opinión con el uso del condicional: *(yo) diría que (no tienes razón)* (PRO3: 51; PRI4: 40; ELV3: 130-131); *sería bueno/interesante/mejor/importante que; me gustaría que; lo ideal/mejor/más útil sería que* (AG5: 9); *deberíamos* (EM3: 163).

En el caso de los niveles avanzados, el foco de atención está puesto en, por un lado, ampliar los recursos lingüísticos añadiendo algunos matices de significado – *particularmente; personalmente; ideológicamente; socialmente* (DO: 57); *es posible; es vergonzoso; es molesto; es increíble; es improbable; no es extraño* (EA4: 65); *a mi entender/parecer; a mi juicio; en mi (modesta/humilde) opinión; a mí me da la sensación/impresión de que* (ELV4: 38) – y de gramática – uso del pretérito imperfecto para expresar opinión: *debías darle menos libertad a tus hijos* (PRI6: 70-71); mecanismos impersonales: *hay quien; hay que; algunos; se*; uso del “nosotros genérico” (EA4: 180) – y, por otro lado, los niveles superiores se centran en la revisión y práctica de los contenidos estudiados anteriormente dentro de debates, tertulias y contextos escritos.

En cuanto al tratamiento íntegro del acto de habla, cabe resaltar el hecho de que un número significativo de manuales enseña explícitamente el acto de preguntar una opinión. Las muestras en este campo se encontraron principalmente en niveles elementales – *¿(tú) qué opina/s de...; ¿(tú) cree/s que...; ¿(tú) qué piensa/s de...; ¿(a ti) qué te parece/n...; ... ¿y para ti?; opinión + ¿y tú?; opinión + ¿no?* (EM1: 143; EM2: 154; PRI1: 99-100; SU1: 110; AG1: 88-89; PRO1: 64-65; PRO2: 74-75) – pero también se analizaron muestras en niveles intermedios – *¿crees que...; ¿(tú) qué opinas/piensas de; ¿y para ti?; según tú, ¿?; ¿tú qué opinas?; ¿a ti qué te parece?; desde tu punto de vista, ¿?; Oye, ¿qué piensas/ opinas tú de...* (EM3: 19 y 121; ELV2: 154; AG3: 24; AG5: 83) – y avanzados – *¿qué te parece lo que...?; a tu entender/parecer, ¿qué te parece+juicio?; ¿dirías...?* (ELV4: 38).

De igual forma, y esta vez concentrados en los niveles intermedios y avanzados, muchos de los manuales aluden no solo al acto de dar una opinión, sino que lo integran dentro del acto de hacer una argumentación. Para ello, los recursos presentados se diversifican

principalmente en tres apartados: recursos para dar una respuesta ante una opinión – *vaya que sí; y que lo digas; ¡anda que no!; es verdad/ cierto; tienes razón; estoy de acuerdo; ya; quizás; tal vez; igual; lo mismo; posiblemente; puede ser; seguro; seguramente; depende; según se mire; no creo; ¿de verdad?; no es verdad/ cierto; no me lo creo; ya será menos; menudo rollo; ¡vaya rollo!; en absoluto (AB: 95-96); (no)estoy de acuerdo; no lo entiendo; (no) es verdad; depende; ¡buen ejemplo!; ¡qué exagerado!; ¡buen argumento!; ¡buena comparación!; está generalizado (EA2: 156); desde luego; tu propuesta es buena. De hecho, es la mejor de todas (EM4: 145) – formas para complementar y reforzar una argumentación – *con respecto a eso, quería decir que; en cuanto a lo que dices; sobre eso, ... (EM4: 145); hay quien opina que; algunos se declaran; a juzgar por; hay que tomar en consideración; no podemos olvidar; es importante tener en cuenta; no podemos dejar de tomar en consideración; desde un punto de vista; con los datos disponibles; hoy en día, se puede asegurar que (EA4: 149) – y estructuras para expresar una contraargumentación.**

Este último subacto dentro de la argumentación es el más productivo y sistemático. Uno de los manuales analizados lo trata ya en nivel elemental – *tienes razón, pero no es imposible; estoy de acuerdo, pero hay que intentarlo (PRO2: 92) – pero, sobre todo, su presencia se hace metódica en niveles intermedios – *es que/ no es que; no es verdad que... lo que pasa es que... (AU5: 29-31); bueno/ya, pero; de acuerdo, pero...; puede que sí/no, pero...; puede que tengas razón, pero...; no dudo (de) que tenga razón, pero/no obstante...; sí, pero no/tampoco se puede/debe olvidar que...; sí, pero al mismo tiempo... (EM4: 91); en general sí, pero...; es verdad que..., pero de ahí a decir que...; que..., no significa que...; sí, pero no por eso...; yo no diría que..., en todo caso.../si acaso... (EA3: 96); es verdad que... ahora bien, + contraargumento; puede (que)...pero +contraargumento; quizá ... pero también + contraargumento (EA3: 107) – y en niveles superiores – *no te falta razón, pero/ sin embargo/ ahora bien...; no hay duda de que..., a no ser que...; yo no (te) digo que no..., pero...; en eso me has convencido, pero...; no te niego/ discuto que... pero...; yo no diría tanto (PRI6: 135); estoy en parte de acuerdo contigo, pero...; lamento no coincidir con la opinión de... (ELV4: 43); yo rechazo vivamente; disiento por completo; si bien es cierto que... no olvidemos que; es inevitable que; por supuesto que; es indiscutible..., no obstante; con respecto a; como hemos visto; si excluimos el hecho de (EA4: 149).***

Uno de los manuales que trata de manera más completa la argumentación con sus diferentes subactos es *Nuevo Prisma 4*. Aquí se presentan no solo recursos para dar una opinión (como acto asertivo), sino que añaden la idea de argumentar para convencer¹⁹⁰ (acto ya próximo a la persuasión) con diferentes funciones comunicativas:

- Intentar convencer a alguien: *no es que quiera convencerte, pero...; aunque tú digas..., yo te digo que...; a pesar de eso, ¿no crees que...?; sí, pero desde otro punto de vista...; bueno, ¿y si lo miramos desde otro ángulo?; fíjate en...*
- Expresar las razones de algo: *como que..., deja que te explique...; estos son los pros y los contras que he sopesado...; me baso en...; voy a exponerte una a una las razones por las que...*
- Mostrar convencimiento: *¡bueno!, me pongo de tu parte; me has convencido plenamente; perdona, no había caído en eso; sí, ahora que lo pienso, lo que dices es cierto; lo que has dicho es indiscutible.*
- Decir a alguien que está equivocado: *te equivocas por completo; estás arreglado; eso que dices es una aberración; tengo la impresión de que estás equivocado; no digas más burradas.*
- Decir a alguien que está en lo cierto: *has dado en el blanco; creo que estás en lo cierto; lo que has dicho no es ninguna tontería; Has dado en el quid; ¡Claro, hombre, eso es de cajón!* (PRI4: 151)

Igualmente, tres de los manuales ofrecen listados de nexos frecuentes relacionados con estas funciones (VE: 130; AU4: 135-138; ELV3: 97). De las muestras analizadas en este campo, cabe destacar por extensa y descriptiva la propuesta de *Aula Internacional 4* en la parte de su anexo final “conectores y organizadores de la argumentación”. En este listado se encuentran un total de 70 nexos organizados en 15 funciones: *matizar una información, organizar la información y añadir nuevos elementos, oponer información, introducir una opinión personal, dar una información sin responsabilizarnos de su veracidad, añadir argumentos o insistir en un aspecto de nuestra argumentación, añadir una nueva información negativa, para resumir y concluir, ordenar la información, introducir una explicación o una excusa, desmentir una información, reformular,*

¹⁹⁰ El acto de convencer también se trata en *Dominio* en un registro más formal: *¿usted no lo ve así?; ¿no cree que...?; si tenemos en cuenta...* (DO: 108).

ejemplificar, informar sobre causas y razones y, por último, concesión y oposición (AU4: 135-138).

A estos recursos propios de la argumentación, la colección *Embarque* añade otras funciones que, si bien son de uso más general, aparecen con frecuencia relacionadas con este acto de habla. Entre ellas, estos manuales tratan las formas para destacar información – *quiero subrayar; me gustaría enfatizar; quiero que quede claro; conviene destacar; prestar atención; hay que poner más énfasis/insistir en/ toma nota de...* (EM3: 145) – para quitar importancia a un mensaje – *no vale la pena; no pasa nada; no tiene importancia; no importa; da igual; da lo mismo; no hay que darle tanta importancia; eres un exagerado* (EM3: 145) – y el uso de expresiones reduplicativas – *digas lo que digas; pase lo que pase; hiciera lo que hiciera; vaya donde vaya; venga cuando venga; sea como sea; esté como esté; lo haga por lo que lo haga* (EM4: 91).

Para concluir, cabe resaltar que tres de las colecciones analizadas dedican espacio dentro del acto de hablar a hacer algunas explicaciones de carácter pragmático. Así, *Español lengua viva 3* (130-131) hace alusión a los cambios de entonación durante un debate y pone de relieve las diferencias entre indicativo y condicional para dar contundencia o suavizar las opiniones respectivamente. De igual modo, esta colección advierte del carácter sensible de este acto de habla y la necesidad de insistir en que las afirmaciones son de carácter subjetivo (ELV4: 43). Por su parte, *Nuevo Prisma 4* (171) ofrece diferentes recursos para “restar fuerza a la propia opinión” como el uso de estructuras de generalización, la utilización de la 2ª persona del singular y la 1ª del plural, la estructura *uno/a*, los conectores de probabilidad y algunas expresiones atenuantes como *si no me engaño, puede ser que me equivoque, pero o no sé mucho de este asunto, pero*. Por último, la colección *Agencia ELE* ofrece una noción gradual de afirmaciones – neutra, suavizada y reforzada – con recursos lingüísticos para los dos últimos tipos (AG4: 70) y, en el siguiente nivel, presta especial atención a las estructuras necesarias para suavizar opiniones negativas sobre otros y cualidades positivas propias. Dentro del primer apartado el manual recoge cinco recursos atenuadores – uso de cuantificadores, diminutivos, negaciones, fórmulas estereotipadas y formas verbales impersonales y de 1ª persona del plural – y dentro de la segunda categoría profundiza en recursos para mostrarse humilde y quitar peso a la información con un marcado carácter cultural (AG5: 50).

3.2.6.2 La expresión de la valoración

La enseñanza del acto de hacer una valoración se introduce en los niveles iniciales con estructuras breves y sencillas desde un punto de vista gramatical – es + adjetivo; parece + adjetivo; estar + adverbio; verbo gustar / encantar; pasarlo + adverbio; estructuras exclamativas con “qué” (AU2: 87-89; EM1: 122; EM2: 46; PRI1: 71; EA1: 34-35).

Una vez más en los niveles intermedios y avanzados es donde se concentran gran parte de las muestras sobre este acto de habla. Así, en esta etapa se repasan las expresiones presentadas en los niveles iniciales – *es...; lo encuentro; me parece; ¡qué bien...; está...* (AB: 17; AU3: 125 y 137; EM3: 103; EM4: 37 y 82; PRI3: 22; EA2: 19, 58 y 155; EA3: 19; SU2: 118; ELV2: 18, 56, 121 y 154; ELV3: 25 y 92; ELV4: 38; AG3: 78) – se incorporan algunas de las estructuras que también aparecen en el acto de habla de dar opiniones – *(a mí) (no) me parece; (yo) veo; (yo) (no) creo que es; (yo) considero; (para mí) es; no es verdad; no es cierto; no es exacto; dudo* (EA3: 85) – y se añaden formas de valoración más complejas – *me parecería bien que...; es una suerte que...; veo una tontería que...; fue una mala idea ...* (EM4: 138) *tiene aspecto de ser; aparenta ser; me da la impresión de que; me da la sensación de que* (EA3: 12-13).

Si bien las estructuras de valoración presentadas por los manuales son menos numerosas que en otros actos de habla, en este caso cabe resaltar la importancia del componente léxico. A menudo las colecciones centran el valor de las expresiones en los adjetivos que acompañan a la estructura y es ahí donde aparecen las mayores diferencias entre niveles. En una primera fase las muestras analizadas contienen gran cantidad y variedad de adjetivos calificativos – *maravilloso, fantástico, inolvidable, horrible, aburrido, fenomenal, genial, fatal, horrible, precioso, bonito, feo, práctico, elegante, moderno, antiguo, clásico, divertido, estresante, interesante* (PRI2: 29; SU1: 124; ELV1: 75; AG2: 45; PRO1: 22) – y estructuras adverbiales – *genial, de miedo, de maravilla, fatal, mal* (PRI2: 29). Algunos de los manuales ya introducen en este momento adverbios de cantidad – *muy, un poco, bastante, demasiado* (AU1: 66; EM1: 45; PRI1: 71; SU1: 124; AG2: 79; PRO1: 22) – e, incluso, formas de valoración en grado máximo – *pequeñísimas; muy muy caras; superdifícil* (PRO2: 94) *buenísimo(a); tardísimo* (EM2: 88; SU1: 124) *lo mejor / lo peor de* (AG2: 79).

En los niveles intermedios, los manuales tienden a presentar secuencias progresivas de adjetivos; por ejemplo, para valorar una película *Abanico* propone las siguientes categorías:

0 = horrible / horrorosa; 1= un rollo/ un rollazo/ un coñazo¹⁹¹; 2= un muermo / pesada; 3= aburrida; 4= una tontería; 5= pasable / normal / ni fu ni fa / regular; 6= buena / no está mal; 7= muy bonita / preciosa; 8= genial / fantástica; 9= un peliulón; 10= alucinante / increíble (AB: 185)

También, y como ya aparece en el ejemplo anterior, en estos niveles se introducen muestras de sustantivos con funciones de adjetivo – *un rollo* (EA2: 31); *una maravilla*; *una preciosidad*; *un horror*; *un espanto* (ELV3: 159) – y estructuras negadas – *no está mal* (EA2: 31; ELV3: 159).

Los niveles superiores, por su parte, se enfocan en cambios de registro – *pasable*, *pésimo*, *fascinante*, *alucinante*, *desagradable* (ELV4: 155-156), *una tomadura de pelo* (PRI6: 20) – y diferencias de matices – *no estar nada mal*, *no estar mal del todo* (ELV4: 155-156).

Por otro lado, es necesario prestar atención a las estructuras propuestas por los manuales para expresar valoraciones negativas, puesto que estas son las que más enfrentamientos dialécticos pueden causar. De manera general, las valoraciones negativas aparecen atenuadas desde los niveles básicos de la lengua incluyendo, en algunos casos, reglas de uso como la estructura “un poco + adjetivo negativo” (AU1: 65). En los niveles intermedios y avanzados, sin embargo, las muestras se reparten en dos tipos de recursos: formas directas de valoración negativa – *me parece mal*; *no apruebo que*; *nos parece lamentable*; *detesto/odio/no soporto que*; *lo que más odio/detesta es*; *¡cómo/cuánto odio los*; *me da asco/disgusta*; *¡qué asco!*; *veo una tontería que*; *fue una mala idea* (EM4: 37, 66 y 138); *me parece/ es increíble/injusto/intolerable/ un desastre/ una vergüenza*; *me parece muy mal/fatal* (ELV3: 92); *es/me parece lamentable /fatal /penoso /absurdo /desagradable /aborrecible* (ELV4: 38) – y formas atenuadas o suavizadas – *no me desagrada pero*; *no está mal pero...no me convence*; *no me acaba de convencer*; *la verdad, para mí es excesivamente*; *pero francamente/sinceramente* (AU3: 125); *no sé + crítica negativa*; *a lo mejor /quizá / probablemente / puede que / es verdad que (crítica*

¹⁹¹ El manual lo califica como “vulgar”.

negativa), pero también (crítica positiva); ser un poco + adjetivo negativo; no ser muy+ adjetivo positivo (EA3: 19).

Asimismo, hay que señalar que muchos de los manuales analizados a partir de los niveles intermedios dedican espacio al acto de quejarse o protestar, lo que no deja de ser una forma más de valoración negativa. Entre estas muestras, se encuentran formas de queja individual y personalizada – *estoy totalmente indignado; me siento decepcionado; no me parece bien; me incomoda; me molesta; me parece una falta de (DO: 18 y 162); me parece (que es) inadmisibile/ lamentable/una vergüenza que (EA3: 72-75); me parece fatal (ELV2: 135); me parece increíble (ELV4: 109-110); estar harto/ cansado de (AG5: 72-73)* – y quejas impersonales o de carácter general – *no hay derecho; no se puede tolerar/admitir/permitir/consentir/entender/comprender/ que; cuesta comprender que; es inadmisibile/lamentable/ indignante /una vergüenza/un escándalo/ una pena que; no está bien que; no es justo; no puede ser que; ya está bien; basta ya de (EA3: 72-75; DO: 162; ELV2: 135; ELV3: 25; ELV4: 109-110; AG5: 72-73).* También, aunque en menor número, se encuentran muestras de quejas con exclamaciones y preguntas retóricas – *¡esto es intolerable!; ¡con lo que...!; ¿cómo es posible que...? (DO: 162; ELV4: 109-110) ¡no hay derecho! (ELV3: 25)* – y expresiones coloquiales de reprobación – *no puedo con; no aguanto; me pone enfermo/ de los nervioso que; me repatea (EA4: 34).*

En cuanto al tratamiento completo del acto de habla, solo seis de los manuales analizados recogen estructuras para pedir una valoración: *Embarque 2 y 3, Español lengua viva 4 y Protagonistas 1, 3 y 4.* En general, las preguntas propuestas son breves y poco específicas – *¿qué tal el viaje? (EM2: 46); ¿es una profesión interesante? (PRO1:22)* – y no se dedica espacio a la enseñanza explícita de estas formas dentro del apartado dedicado a las valoraciones; sin embargo, se pueden encontrar muestras muy similares tanto en ejercicios como en otros actos de habla¹⁹².

Por último y en relación con el uso de explicaciones pragmáticas, se pueden localizar muestras de anotaciones sobre el uso y valor de algunas estructuras, si bien la aparición de estos comentarios no puede ser considerada sistemática. Entre las muestras analizadas en este campo, una hace referencia a las restricciones de las valoraciones negativas:

¹⁹² Por ejemplo, se trataron preguntas similares ya en el apartado de “preguntas de contacto: estado de ánimo y gustos” dentro del acto “3.2.3. Relaciones sociales y afectivas”.

Fíjate: cuando valoramos positivamente a una persona, solemos intensificar lo que decimos, pero cuando lo hacemos de forma negativa generalmente suavizamos los que decimos, por cuestiones de cortesía. (ELV2: 42)

Dos de ellas se centran en el valor de determinadas estructuras:

En español muchos verbos se combinan con la serie me/te/le... en construcciones cuyo sujeto es lo que provoca el sentimiento o la valoración. Igual que pasa con los pronombres sujeto, cuando deseamos marcar el contraste con otra persona o evitar la ambigüedad, usamos también los pronombres tónicos a mí/ a ti... (AU5: 132)

Estos adjetivos negativos, cuando se usan con el verbo ser, si estamos pensando en alguien en concreto y no hablando en general, suelen ir acompañados de alguno de los siguientes elementos:

Es un/ una (con valor enfático): *es un chulo*

Es muy: *es muy receloso*

Es un poco (para mitigar el carácter negativo de la expresión): *es un poco susceptible*

Fíjate: estos adjetivos son coloquiales y, por tanto, solo se pueden usar entre personas con las que uno tiene mucha confianza. (PRI4: 163-164)

Y otra explica, en clave cultural, la frecuencia y popularidad de las quejas en el mundo hispánico (AG4: 82). De todas las explicaciones pragmáticas analizadas, cabe destacar la propuesta por *Nuevo Prisma 4* porque es la única en tratar la implicación e intención del hablante:

Para emitir un juicio de valor se usa la siguiente estructura: es/ parece + adjetivo o sustantivo de valoración + que. Estas expresiones pueden construirse con infinitivo cuando la intención del hablante es hacer una valoración más genérica.

Para constatar una realidad se usa la siguiente estructura: es / está / parece + expresión de certeza + que.

Las oraciones introducidas por los verbos ser/ estar son impersonales desde el punto de vista gramatical, aunque sirvan para justificar una opinión personal. En este caso, la intención del hablante al usar estas estructuras impersonales es expresar objetividad en sus afirmaciones. (PRI4: 61)

Antes de finalizar con el apartado dedicado al acto de habla de la aserción conviene considerar en particular uno de los recursos lingüísticos que ha aparecido a lo largo del análisis de los dos subactos. Al inicio de esta sección se hizo alusión, con un ejemplo de

Fuentes (2010), al peligro que puede suponer para la conversación la presentación de una opinión o valoración como una “verdad universal”. Esta misma autora, poco después, sugiere el uso de marcadores de duda, posibilidad y probabilidad como atenuantes en este acto de habla (Fuentes, 2010: 76); por ello, en las líneas que siguen se atenderá al tratamiento que hacen los manuales del corpus de las funciones de expresar certeza y duda.

En general, ya desde los niveles iniciales se presentan algunas estructuras para expresar esta función – *(no) estoy seguro; sé que; sí, seguro; creo que; sí, parece que sí; quizás; puede ser; es posible; es probable* (EM2: 122-123; AG2: 112) – si bien son escasas las explicaciones de uso como la recogida en *Español lengua viva I*: “hacer una afirmación señalando cierto grado de duda: yo creo que se apellida García Ponce” (ELV1: 18).

En los niveles intermedios se dedica un espacio significativo a este acto y es habitual verlo presentado como listados de recursos ordenados de forma gradual: de más certeza a más duda (AU3: 149; EM3: 55 y 171; EM4: 48, 140 y 156; EA2: 84; EA3: 25 y 125; SU2: 120 y 142; SU3: 52 y 55; ELV2: 119; ELV3: 15 y 92; AG5: 43; AG6: 89; PRO3: 85-86). Uno de los listados más exhaustivo es el propuesto por *Abanico*:

- Deber (de); tener que
- Creo; me parece; me temo
- Supongo; me imagino; seguro; estoy seguro de; es seguro; para mí; yo diría; eso es
- Seguramente
- Uso del futuro y el condicional
- Es probable; es posible; puede/podría ser que; puede que
- Poder + infinitivo
- Quizás; tal vez; probablemente; posiblemente
- A lo mejor; igual; lo mismo (AB: 101)

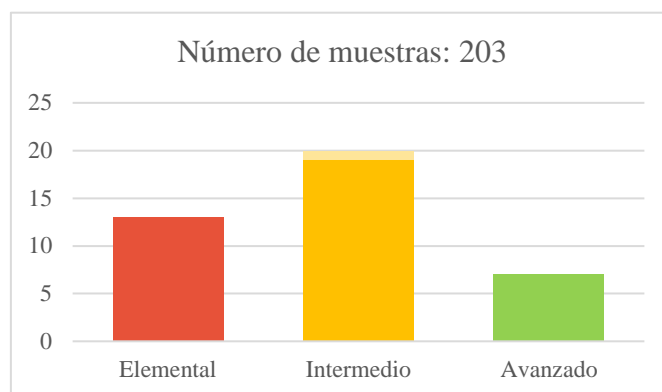
A este listado, ordenado también con base a la gramática, le acompaña un “segurómetro”, es decir, una suerte de termómetro que marca el grado de certeza / duda de cada uno de los puntos. En este campo, llama especialmente la atención la forma “creo que” puesto que hay manuales que lo identifican con un grado alto de certeza (AB: 101; AG6: 89; EA4: 18-19) y otros que le otorgan un grado medio (EA3: 25; AG2: 112).

Por último y ya en los niveles superiores, los manuales diferencian entre certeza y duda con expresiones más sofisticadas – *tengo la convicción de que; no me cabe la menor duda de que; es innegable que; pudiera ser; pongo en duda/ en tela de juicio que; tengo entendido que; es la primera noticia que tengo; juraría que; intuyo/presento que; quiero pensar que se trata de* (DO: 21, 39, 72 y 180; PRI6: 81; EA4: 16-19; SU4: 51; ELV4: 38) – y, en ocasiones, con formas propias del registro coloquial – *te lo digo,...; te aseguro; te lo juro; me da que* (PRI6: 78; EA4: 22). Dentro de este nivel, cabe resaltar la explicación ofrecida por *El Ventilador* puesto que es el único manual que trata explícitamente la intención del hablante:

- Por lo que dicen; según dicen/cuentan; por lo visto; parece ser que
 - Intención: no hacerse totalmente responsable de la información que se introduce¹⁹³
- A mí me parece que; creo que; yo pienso que; a mi parecer
 - Intención: reforzar el carácter subjetivo del comentario quitándole validez general
- Casi que (sí/no)
 - Intención: presentar la información como un debate interior entre varias opciones
- Quizá; tal vez; lo mismo; seguramente
 - Intención: presentar como algo probable restando valor a la afirmación
- Lo cierto es que; lo que pasa es que
 - Presentar el argumento como verdadero, con tono explicativo o justificativo (VE: 51-52)

¹⁹³ La misma colección ya introduce este tema en el nivel anterior. En *Abanico* se encuentran recursos para comenzar a contar un cotilleo con fórmulas similares: *dicen que; me han dicho/ contado que; he oído decir que; me he enterado de que...* (AB: 104) y en *Aula Internacional 3* se recogen formas como *según dicen* o *según parece* dentro del apartado “dar una información sin responsabilizarnos de su veracidad” (AU3: 31).

3.2.7 La invasión del campo del otro: mandatos, peticiones, consejos e invitaciones



La expresión de actos de habla que representan una invasión en el campo del interlocutor es, al igual que en la obra de Fuentes (2010), el tema sobre cortesía más desarrollado en los manuales del corpus. Esto es debido, en parte, a que los actos que incluye esta categoría – mandatos, peticiones, consejos e invitaciones – son muy frecuentes en la conversación; pero también, a que todos estos actos representan potencialmente una amenaza para la imagen del interlocutor y, por tanto, pueden dar lugar a enfrentamientos, interpretaciones erróneas o incompreensión.

Tal y como justifica Fuentes (2010), aunque las invasiones del campo del otro constituyen en sí una amenaza, la fuerza de esta varía dependiendo del acto de habla que se esté llevando a cabo. Así, las órdenes y las peticiones suponen una amenaza mayor que los consejos; y estos, a su vez, representan una imposición más elevada por parte del hablante que las invitaciones (Fuentes, 2010: 77).

En cuanto a la representación de estos contenidos en los manuales, se puede advertir una gran presencia de muestras en todos los niveles. La distribución de estas, además, se hace de forma bastante equilibrada, sobre todo, en los niveles elementales e intermedios (5,8 y 5,7 apariciones por manual de media, respectivamente), reduciéndose ligeramente en los niveles más avanzados (con un promedio de 4,2 muestras por manual). En el caso de los actos de habla específicos, se observa una predisposición hacia el tratamiento de las peticiones y los consejos – 43% y 32% de las muestras, respectivamente – frente a los actos de hacer un mandato o invitar.

3.2.7.1 Los mandatos

El acto de dar una orden es, como se avanzaba en la introducción del apartado, la expresión que supone una amenaza mayor para la imagen del otro. Es en sí un acto descortés y, por ello, a menudo está acompañado de estructuras atenuantes. En dos casos, los mandatos directos – sin necesidad de atenuantes – están socialmente permitidos o neutralizados: cuando existe una relación de mucha confianza entre interlocutores y en situaciones donde la persona que da la orden tiene una posición jerárquicamente superior a la persona que la recibe. En todos los demás casos, el uso de elementos que suavicen el mensaje es altamente recomendable.

El peso comunicativo de estas restricciones es tan fuerte, que en todos los niveles se da cuenta de ello. Así, aunque se encuentran algunas muestras de mandatos directos, sobre todo referidas al acto de dar instrucciones (ELV1: 76; PRO2: 30-31; ELV3: 55), desde los niveles iniciales se recogen ejemplos de separación entre estructuras personales e impersonales – *tener que + infinitivo* frente a *hay que + infinitivo* (EM1:101; SU1: 86) – justificadores de la orden – *órdenes: si, presente + imperativo: si te duele la cabeza, tómate una aspirina* (SU1: 64) – y términos atenuantes – *por favor, llama al centro de salud; (espere) un momento, por favor* (EM2: 117 y 153). En estos primeros niveles se encuentran, incluso, algunos apuntes teóricos:

A veces usamos el imperativo para dar órdenes o pedir acciones, pero solo en situaciones muy jerarquizadas o de mucha confianza. Solemos suavizar este uso con elementos como *por favor, venga, ¿te importa?, etc.*, o justificando la petición. (AU2: 209)

Por su parte, en los niveles intermedios se presentan las nociones de obligatoriedad, necesidad – *(no) es obligatorio/necesario/ imprescindible/ fundamental / indispensable (que)...*; *(no) deben*; *(no) podemos permitir*; *(no) se puede / permite/ autoriza/ prohíbe*; *(no) hace falta (que)*; *tenemos que* (AU3: 41; EM3:64; ELV2: 55; ELV3: 12-13 y 80) – y prohibición – *no bebas alcohol; no me permito cometer errores; te prohíbo poner/que pongas la televisión; se prohíbe/n* (AU3: 41; SU2: 128 y 130). En esta etapa de la lengua se relaciona frecuentemente el acto de dar órdenes con el uso del imperativo – (SU2: 128 y 130; AG2: 142; AG3: 58; AG4: 5; ELV3: 12-13) y también, se muestran estructuras más complejas y de diferentes registros – *venga, saca; vas a la cocina y me traes...; te agradecería que...; te ruego que; ¡a comer!; te quedarás en casa y estudiarás* (EM4: 71;

SU3: 47). Una de las explicaciones más completas al respecto, por la perspectiva funcional y la información pragmática, es la propuesta por *Sueña 3*:

Formas de influir en el oyente:

- imperativo: instrucción, proponer cosas, consejo, petición, orden, deseo.
- a+infinitivo: orden informal
- que+subjuntivo: para dar órdenes indirectas a terceras personas; para repetir una orden directa ya dada
- presente de indicativo: en pregunta, para pedir cosas o favores; para dar instrucciones; en relaciones de confianza, para dar órdenes
- ir a+infinitivo: órdenes descorteses en relaciones bien jerarquizadas (“vamos a + infinitivo”, sirve para proponer cosas u ordenar; “va(s) a perdonarme/disculparme, fórmula de cortesía para introducir algo que creemos que va a desagradar a nuestro interlocutor)
- Futuro de indicativo: órdenes muy descorteses, normalmente cuando ya se ha pedido antes. (SU3: 126-127)

Este mismo manual, poco más adelante, trata también el acto de las amenazas – *como se lo digas, no te volveré a hablar* (SU3: 156) –, algo muy poco tratado en los manuales y que es considerado uno de los grados más altos de riesgo en la comunicación.

Además de repasar los recursos vistos anteriormente, los niveles superiores introducen algunos matices de fuerza. Entre ellos, se encuentran expresiones para ordenar de forma indirecta o con marcado carácter coloquial – *¿quieres/puedes hacerme el favor de...?; ¿haces el favor de...?; ¿será/sería mucho pedir que...?; tú te callas; verás la televisión cuando yo lo diga* (ELV4: 24). Es en estos niveles, también, donde se considera el acto de habla al completo: con formas para repetir una orden previa – *¿cómo/cuántas veces tengo/tendré que decir(te) que...?; te lo digo por última vez: deja la pelota; que te calles, te he dicho* (ELV4: 24; PRI5: 55) – y formas para responder a una orden – *(por mi parte) no hay inconveniente; (eso) está hecho; faltaría más* (ELV4: 24).

Por lo general, la enseñanza del acto de habla de dar órdenes se complementa con algunas anotaciones referentes al uso de este, como la necesidad de tener en cuenta al interlocutor o la fuerza impositiva de unas estructuras frente a otras. En este campo, cabe destacar el enfoque pragmático de la colección *Nuevo Prisma*, tanto en las explicaciones teóricas:

Fíjate: para expresar peticiones o mandatos que pueden molestar al interlocutor, es frecuente usar algunas expresiones atenuantes como por favor, tengo que decirte una cosa/cosita; no te enfades, pero..., y justificar la petición o mandato con es que..., es que si no... (PRI3: 38)

Como en los ejercicios prácticos:

Una orden no siempre tiene la misma fuerza. En español, una misma orden puede tener connotaciones muy diferentes. Escucha el siguiente ejemplo entonado de tres formas diferentes y, junto a tu compañero, deduce si intenta comunicar orden, orden atenuada o ironía. (PRI4: 21)

Buscad un contexto y unos interlocutores adecuados a las siguientes órdenes:

- Vas, le pides al de la ventanilla un impreso, lo rellenas y lo entregas. Así de fácil.

Ahora, fíjate en las situaciones siguientes. Escribe con tu compañero un diálogo para cada situación eligiendo la forma más adecuada para dar órdenes, instrucciones y consejos en cada caso.

- Eres padre/madre de una familia con niños pequeños. Mañana hay colegio, están jugando, y ya es muy tarde. (PRI5: 55 y 56¹⁹⁴)

3.2.7.2 Las peticiones

Al igual que las órdenes, las peticiones representan una potencial amenaza para la imagen del interlocutor. Esta amenaza puede causar un mayor o menor daño comunicativo dependiendo de la relación entre interlocutores – no es lo mismo pedir algo a un amigo que a un desconocido – el valor de lo pedido – no es lo mismo pedir un bolígrafo que pedir el coche – y si entra dentro de lo esperable o no – no es lo mismo pedir a un camarero un café que pedirle que nos preste su teléfono para hacer una llamada. Por lo general, los manuales analizados tienen en cuenta la primera de las de las variables, pero descuidan frecuentemente la segunda y la tercera.

Cuando los manuales introducen el acto de la petición en los niveles iniciales, este a menudo aparece como parte dentro de una transacción cotidiana (pedir comida en un bar o restaurante, pedir un producto en una tienda o peticiones frecuentes como pedir un bolígrafo). En este tipo de peticiones, los recursos se dividen en estructuras de pregunta – *¿(no) tiene...; ¿puede (s)...; ¿me trae...; ¿me pone...; ¿cuánto es?; ¿podría ponerme...*

¹⁹⁴ En ambos ejercicios se dan ocho situaciones. Aquí solo aparece una en cada actividad a modo de muestra.

; *¿hay...* – y estructuras directas – yo (quiero); para mí, ...; la cuenta, por favor; quería... (AU1: 52, 55, 86-87; AU2: 53; EM2: 64-65 y 141; PRI1: 81; SU1: 58 y 76; AG2: 33, 72, 96 y 133; PRO1: 36, 38-39 y 58-59; ELV1: 54, 64-65 y ELV1: 107; AG1: 70). Igualmente, en estos primeros niveles se suelen presentar las formas para pedir permiso – *¿puedo...; ¿se puede...; ¿me permites; ¿me dejas...; ¿te importa si...; petición + ¿te importa?/ ¿es posible?* – y para pedir ayuda o favores – *¿puedes/podrías... (por favor)?; ¿te importa/importaría...; ¿te puedo pedir un favor?; ¿tienes...; ¿me das...; ¿me dejas...; ¿me ayudas?*. A estos subactos los acompañan, en la mayoría de los casos, recursos para dar una respuesta adecuada. Para conceder o denegar permiso se encuentran muestras como: *sí, claro. Pasa, pasa; sí, pase; sí, sí; desde luego; claro que sí; sí, hombre/mujer, sí; por supuesto; vale; sí, pero...; no, (mejor)...; perdone, pero no puede; no, no puede...; no, lo siento*; y para acceder o no a dar ayuda: *sí, claro; (bueno) vale; sí, ¿qué necesitas?; sí, claro, ahora mismo; lo siento, no puedo, es que...; no, no puedo, lo siento* (AU2: 53; SU1: 86; ELV1: 107; AG1: 78-79 y 84; EM2: 101; PRI2: 128-129 y 145; AG2: 131; PRO1: 58-59; PRO2: 22-23).

Aunque los niveles elementales se centran en peticiones dentro de contextos de baja amenaza comunicativa, las estructuras propuestas siguen ya el esquema planteado por Escandell (2005: 76). Comienzan con un “apelativo” o elemento que sirve para llamar la atención del interlocutor – *perdona, ¿qué hora es?; perdone ¿puede repetir?* (AG1: 6) – continúan con el “núcleo” de la petición – *¿me puede abrir...; ¿podría abrirme...; ¿le importa abrirme...; ¿le importa si abro...; ¿puedo abrir...; ¿me abre...; ¿le importaría abrirme...* (AU2: 51-52) – y hacen uso de “apoyos” para modificar el impacto de la petición – *por favor* (ELV1: 107); *¿es posible?* (PRI2: 128). Dentro de estos últimos apoyos se encuentra también el uso de excusas para mitigar los efectos tanto de la petición como de la respuesta a esta si es negativa. *Aula Internacional 2* lo explica así:

Es una norma de cortesía casi obligada explicar o justificar por qué rechazamos una invitación o por qué nos negamos a hacer un favor. Esa justificación se suele introducir con “es que”¹⁹⁵ (...) “Es que” también sirve para justificar una petición: *¿Puedo cerrar la ventana? Es que entra mucho frío.* (AU2: 53)

En los niveles sucesivos, se recuperan las estructuras presentadas anteriormente y se relacionan con los usos de diferentes tiempos verbales como el presente de indicativo

¹⁹⁵ En el original “es que” aparece en negrita.

(SU2: 25 y 125; SU3: 126; SU4: 49), el imperativo (AU3:240; SU2: 130; AG3: 58), el imperfecto (AU3:237; SU2:52 y 125; SU4: 33; PRI6: 70-71) o el condicional (AU3: 239; AU5: 145; EA3: 185; EA4: 173; SU3: 47, 126 y 202; SU4: 46). En este aspecto, todas las muestras coinciden en valorar el presente y el imperativo como estructuras sin cortesía y cuyo uso se restringe a contextos de mucha confianza; y, por el contrario, la conjugación del imperfecto y condicional se marca como estructuras con cortesía. Sobre esto, el manual *Agencia ELE 4* propone una progresión de menor a mayor grado de cortesía con las siguientes formas: *quiero – quería – querría – quisiera hacerle una pregunta* (AG4: 51).

Igualmente, en los niveles intermedio y avanzados es común encontrar el tratamiento de los recursos para pedir la repetición de un mensaje – *perdón/perdona/perdone, ¿puede(s)/podría(s) repetir?; repita, por favor; ¿me lo repite, por favor?; ¿qué?; ¿qué dice?; ¿cómo?; ¿cómo dice?; ¿qué ha(s) dicho?; no le/te he oído bien; no he entendido bien; ¿perdona?* (EM3: 91; SU3: 177; PRO3: 31) –, pedir explicaciones – *¿me querrías/podrías explicar esto?; me gustaría saber...; ¿puedo/podría preguntar...?; ¿puedes darme más detalles?; ¿me dejas que te haga un comentario?; ¿cómo es que no...?; ¿y qué más?; ¿cómo se explica (el hecho de) que...?; ¿a qué viene/se debe eso?; ¿en qué consiste?; le agradecería/rogaría/pediría que me explicara/dijera/ diera una explicación* (EM4: 30; DO: 18) – y pedir aclaraciones – *¿dice (usted) que...; ¿quiere(s) decir que...; no sé si lo he entendido/comprendido bien, pero en tu opinión....; ¿te importaría aclararme...; ¿te/le importa/importaría volver a...; entonces, ¿qué se puede hacer?; no lo entiendo* (EM3: 163; DO: 39 y 57). En el campo de la repetición, resulta especialmente original el listado comparado que ofrece *Abanico* para presentar las diferencias entre pedir una acción por primera vez y la repetición del acto de habla.

Pedir una acción	Repetir todo lo que he dicho
• <i>Siéntate</i>	• <i>Que te sientes</i>
• <i>¿Quieres sentarte?</i>	• <i>Que si quieres sentarte</i>
• <i>¿Por qué no te sientas?</i>	• <i>Que por qué no te sientas</i>
• <i>¿Podrías sentarte?</i>	• <i>Que si podrías sentarte</i>
• <i>Haz el favor de sentarte</i>	• <i>Que hagas el favor de sentarte</i>
• <i>¿Te sientas?</i>	• <i>Que si te sientas</i>
• <i>¿Te importaría sentarte?</i>	• <i>Que si te importaría sentarte</i>

*Es suficiente con la idea: *que te sientes* (AB: 108)

De nuevo, en estos niveles se insiste en la necesidad de dar una justificación o excusa para mitigar el efecto de la petición (EM4: 51; EA2: 109; AG3: 73; VE: 69) y se introducen fórmulas más complejas tanto en la petición – *a ver si puedes ir a comprar algo* (EA2: 107); *no sé si puedes/ podrías/ te importaría* (EA2: 109); *¿sería tan amable de...?* (ELV3: 23); *le agradecería...* (DO: 144); *me ayudaría mucho...*; *me vendría muy bien...* (EA4: 14-15); *¿tendría la amabilidad/bondad de...;* *¿sería mucho pedir que...* (ELV4: 66) – como en las respuestas – *¡cómo no!*; *como/donde/cuando quieras*; *estás en tu casa*; *bueeeeno*; *sí, siempre y cuando...*; *me temo que no* (AG4: 53); *(por mi parte) no hay inconveniente*; *(eso) está hecho*; *faltaría más*; *eso ni se pregunta*; *sin problemas*; *si no queda otro remedio*; *veré lo que puedo hacer*; *ni lo sueñes*; *ni se te ocurra* (ELV4: 24, 102-103 y 143) *cuenta conmigo/con ello*; *vale, pero me debes una* (VE: 70); *vas listo*; *lo llevas crudo* (PRI6: 156).

En cuanto a las explicaciones pragmáticas explícitas relacionadas con este acto de habla, cabe mencionar que la mayoría de manuales hacen apuntes referidos al grado de cortesía de las estructuras presentadas – habitualmente comparando diferencias entre tiempos verbales – y la confianza entre interlocutores. Como ya se avanzaba al inicio del apartado, la mención al valor de lo pedido y al carácter esperable o no de la petición sistemáticamente se elude. Solo en uno de los manuales analizados, *Agencia ELE 3*, se aborda levemente el tema: “para pedir algo tenemos que dar una justificación. La petición se expresa de manera cortés y, si es delicada, la justificación tiene que ser más detallada” (AG3: 68-69).

Si bien el uso de explicaciones explícitas en este campo no está del todo establecido, el enfoque pragmático está presente en una cantidad significativa de actividades. Así, se encuentran muestras de ejercicios basados en la reflexión sobre los cambios que se producen en el mensaje dependiendo del receptor (VE: 69 –b; AU2: 54 -9. *En un avión*), el grado de cortesía empleado (AU2: 54-10. *¡oiga, cállese!*; EA4: 87 -18) y las diferencias culturales con otras lenguas (AG5: 26).

3.2.7.3 Los consejos

El acto de habla de dar un consejo no representa una amenaza en sí mismo, pero su interpretación depende nuevamente de factores pragmáticos:

a) el grado de relación entre los interlocutores: cuanto más estrecha sea la relación, más posibilidades habrá de formular sugerencias y de que estas sean aceptadas.

b) el grado de imposición de la sugerencia y la resistencia del interlocutor al cambio: no es lo mismo sugerir ¿por qué no usas máscara de pestañas? que ¿por qué no dejas a tu novio? (Solís, 2006: 608)

Como ocurría en actos anteriores, a menudo los manuales analizados prestan atención al primero de los dos factores y descuidan el segundo, al menos en cuanto al tratamiento explícito se refiere. Uno de los primeros elementos pragmáticos que se distingue en la enseñanza de los consejos es el grado de personalización de las estructuras empleadas. Así, cuatro de las colecciones examinadas ya diferencian expresamente en los niveles iniciales los recursos para dar un consejo de forma impersonal – *lo mejor es...*; *va (muy) bien...*; *es/sería mejor...*; *es aconsejable/recomendable...*; *hay que...* – y personal – *tiene/s que...*; *debe/s...*; *debería/s...*; *puede/s...*; *intente/a...*; *recomendar + sustantivo/infinitivo* (AU2: 15-17 y 101; EA1: 113; ELV1: 66-67 y 144; SU1: 64 y 148). El resto de colecciones igualmente presentan estructuras de ambos tipos, si bien no diferencian categorías en esta primera etapa (EM2: 119 y 125; PRI1: 86 y 103-104; PRI2: 11, 108 y 135; AG1: 71; AG2: 9; PRO1: 103; PRO2: 66-68 y 84).

Asimismo, algunos de los manuales de nivel básico analizados presentan ya estructuras para expresar consejos y sugerencias en forma de pregunta indirecta – *¿y si ponemos...?*; *¿qué te parece si...?*; *¿por qué no...?* (AU2: 42; EM2: 119; PRO1: 103) – para introducir el acto de pedir un consejo – *¿qué puedo hacer?*; *¿qué debería hacer?*; *¿qué me aconseja?*; *¿me recomiendas ir...?* (PRO2: 66-68 y 84) – e, incluso, comienzan con la estrategia comunicativa de ponerse en el lugar del otro – *yo que tú/usted*; *yo*; *yo en tu lugar...* (PRI2: 108).

En los niveles intermedios y tal y como sucedía con el acto de habla de las peticiones, los manuales frecuentemente relacionan los consejos con determinados tiempos verbales como el imperativo, el condicional o el uso de verbos como *poder*, *aconsejar* o *recomendar* (AU3: 64-65, 137 y 239; AU5: 145; EA3: 51 y 127; PRI3: 34; AG3: 58; SU2: 25 y 130; SU3: 126-127 y 200). Además, en estos niveles se añaden algunas estructuras nuevas – *te/le sugiero/aconsejo que*; *le aconsejaría/recomendaría/sugeriría que*; *es/sería necesario/ importante/ imprescindible/ bueno/ conveniente/ aconsejable*; *podría(s)*; *tendría(s)*; *habría que*; *¿y si...*; imperativo afirmado y negado (AB: 126; AU4:

40; EM3: 118-119 y 134; EM4: 102; EA2: 110 y 129; EA3: 43 y 71; PRI4: 54; ELV2: 92-93; ELV3: 12-13; AG5: 20, 60 y 96; PRO4: 48) – y, de igual forma, se sistematiza la presentación de estructuras para ponerse en el lugar del receptor del mensaje – *si estuviera en tu lugar; yo; yo que tú/usted; yo en tu/su lugar; si yo fuera tú/usted; yo+condicional* (AB: 126; AU4: 40; EM3: 134; EM4: 30 y 102; PRI4: 54; EA2: 129; ELV2: 96; ELV3: 12-13; PRO3: 15). Igualmente, se extiende la aparición de preguntas para pedir consejo – *¿qué me aconsejas/ recomiendas/ piensas?; ¿cuál es la mejor forma de...?; ¿qué puedo poner en...?; ¿tú qué harías?; ¿qué hago?* (PRI4: 54; ELV2: 57 y 69).

Por otra parte, tanto en los niveles intermedios como en los avanzados, el acto de dar consejos aparece vinculado a subactos de habla que utilizan recursos lingüísticos similares. Entre ellos, se encuentran los actos de proponer soluciones – *deberíamos/ tendríamos que; proponemos/ recomendamos; sería conveniente/ recomendable que; ¿Por qué no + 1ª persona plural del presente?; ¿y si + 1ª persona plural del presente?; podríamos; se debería* (AU3: 77; EA3: 99 y 107) – advertir algo a alguien – *¡tenga cuidado con esto!; no confíe en...; le aviso de que...; le recuerdo/advierto que...* (EM3: 105; PRO4: 58) – o reprochar un determinado comportamiento – *deberías, tendrías que, podrías + participio perfecto; haber llegado antes; haber estudiado más* (AU5: 84 y 86; PRI6: 177). De estos últimos tipos de acto, el que más representación tiene en los manuales analizados es el de animar a alguien a hacer algo – *no lo olvide: es mejor que...; desayunad chocolate* (PRO3: 72); *vaya al médico, no pasa nada/no hay peligro/no tenga miedo; inténtelo, ahora o nunca* (EM3: 105 y 109); *no pierdas la ocasión/ no dejes pasar la oportunidad; no te lo puedes perder/ no te lo pierdas; ya verás, te va a gustar un montón/ te va a encantar; venga, ve; ánimo a ir* (EA4: 16-17); *¡a por ello/todas!; ¿qué puede/podría pasar si...? El “no” ya lo tienes; ¿vas a aceptar el nuevo trabajo o qué?; (no sé) a qué esperas...; ¡adelante!; ¡no te cortes!; ¡lánzate!* (ELV4: 131).

En lo referente al tratamiento íntegro del acto de habla, son muchos los manuales que añaden en este apartado recursos para pedir un consejo; sin embargo, cabe resaltar que un escaso número de muestras sigue la composición propuesta por Solís (2006): elemento de apertura, núcleo del consejo o sugerencia y su correspondiente justificación (Solís, 2006: 608). De hecho, solo tres de los manuales analizados presentan estructuras de apertura – *se me ocurre que...; he pensado que...; ¿qué te parece/parecería si...; ¿te parece (una buena idea)...?; ¿cómo verías que...* (AG5: 96); *¿(me) aceptas un consejo?; lo único que puedo aconsejarte/ recomendarte/ sugerirte es que...; siempre*

puedes/podrías/queda el recurso de... (ELV4: 131); *¿puedo hacerte una sugerencia?* (EM4: 84) – y solo una de las muestras contiene una justificación explícita: *no metas muchas cosas en la maleta, no vaya a ser que tengamos exceso de equipaje* (ELV3: 149). De igual forma, no se contempla el acto de responder a un cumplido, es decir, la aceptación o rechazo del mismo. Aunque los manuales ofrecen recursos para expresar el acuerdo y el desacuerdo (tema ya tratado anteriormente) en otras unidades, dentro de la información concerniente a los consejos no aparece. Esto resulta significativo puesto que el rechazo de un consejo puede llevar implícito un enfrentamiento mayor del deseado:

Es necesario que este [el receptor del consejo] reconozca al hablante el poder para influir en su conducta, su autoridad moral, por así decirlo. Cuando usamos *yo*, *en tu lugar* o *yo que tú* (...) proporciona mayor fuerza a lo que dice, porque rechazar esa acción que se propone como no adecuada implica rechazar al consejero. (Fuentes, 2010: 85)

Por último, conviene señalar la escasa información pragmática que suele acompañar el tratamiento de este acto de habla en los manuales analizados. A menudo las anotaciones sobre uso y registro se limitan a marcar las formas en condicional como cortesías; sin embargo, se evita la presentación de listados graduales como los que aparecían, por ejemplo, en el caso de las peticiones. Solo se encuentran menciones a la fuerza de los diferentes enunciados en algunos de los ejercicios propuestos. En este campo, el manual *Sueña 4* plantea la siguiente actividad de reflexión:

- Muchas revistas incluyen una sección dedicada a recoger consultas psicológicas de los lectores que son contestadas por especialistas. Aquí tienes dos ejemplos¹⁹⁶. (...)
- Señala todas las formas que se utilizan para dar un consejo y observa que no son igual de directas y tajantes. ¿Sabrías establecer una escala? Discútelo con tus compañeros y con el profesor. (SU4: 78)

Igualmente, son mínimas las alusiones al componente cultural y social de este acto de habla. Solo uno de los manuales analizados dedica espacio a la reflexión y comparación intercultural. *Agencia ELE 3* ofrece un texto en el que se analiza el valor de los consejos en la cultura hispanohablante atendiendo a aspectos como el de la tradición – “es una costumbre muy arraigada entre los hispanohablantes, sobre todo en el ámbito privado” –

¹⁹⁶ El manual recoge dos textos adaptados de la revista *Pronto* con diferentes consultas personales.

la temática – trabajo, viajes, compras, amor, dinero – y la aceptación de los consejos – “recibir un consejo (...) no es un ataque a la intimidad”. Por último, el manual plantea algunas preguntas de reflexión cultural:

En tu cultura...

1. ¿Pides consejos o sugerencias?, ¿a quién?, ¿en qué situaciones?, ¿con qué fin?
2. ¿Te gusta dar consejos?, ¿por qué?
3. ¿Te molesta que te den consejos cuando no los pides?, ¿qué haces en esa situación?
4. ¿Qué consejos le darías a un hispanohablante si quiere visitar tu país o conocer personas de tu país para evitar un choque cultural? (AG3: 64)

3.2.7.4 Las invitaciones

El acto de invitar es el menos amenazante desde un punto de vista comunicativo de los actos vistos hasta ahora. Si bien invitar a alguien supone una invasión en el campo del otro, el fin de esta intrusión es positivo y beneficioso para el receptor, por lo que es considerado un acto esencialmente cortés. En este caso, los factores pragmáticos a tener en cuenta son dos: por un lado y como ocurría en categorías anteriores, es necesario prestar atención a la relación entre interlocutores puesto que recursos como el de la invitación apremiante o la insistencia – *venga, va, tienes que venir* – solo son apropiados en relaciones de máxima confianza. Y, por otro lado, es preciso adecuar la respuesta a la invitación – tanto positiva como negativa, pero sobre todo en este último caso – a la situación comunicativa, a la persona que propuso la invitación y al valor de lo ofertado (Fuentes, 2010: 82-83).

En los manuales analizados, el acto de habla de invitar o proponer algo se concentra en los niveles iniciales e intermedios. En ellos se presentan tanto estructuras explícitas – *quiero invitarte a; te invito a; puedes/podemos/ podríamos ir al cine; si queréis, quedamos; si puedes, quedamos; te propongo* (EM1: 106-107; PRI1: 82-83; PRO2: 29; EM3: 12-13; EM4: 84; EA2: 48 y 107; ELV2: 75; ELV3: 155) – como estructuras con preguntas – *¿quiere(s)...?; ¿un café?; ¿vamos/vienes...?; ¿quedamos (para)?; ¿por qué no...?; ¿qué tal si...?; ¿qué te parece si...?; ¿te apetece...?; ¿y si...?; ¿tienes algo que hacer/ planes/ tiempo para/ un minuto para / un rato para...?; ¿te/os apuntas/ apuntáis?; ¿nos vamos...?* (EM1: 106-107 y 119; EM2: 172; EM3: 12-13 y 118-119; PRI1: 69 y 82-83; EA1: 92-93; EA2: 48 y 107; ELV1: 42-43 y 64-65; ELV2: 75; ELV3: 38; AG1: 40 y

47; AG2: 95 y 115; PRO1: 111; PRO2: 29) – y, en menor medida, estructuras con imperativo – *ven; apúntate, anda* (EM3: 12-13; ELV2: 75; ELV3: 38; AG3: 58).

A partir de un nivel B2 también se encuentran muestras de formas inseguras de invitación – *¿no te apetecerá/apetecería/querrás/querrías...?* (EM4: 84; ELV3: 155); *podíamos ir al cine esta noche* (PRI6: 70-71); *no sé qué planes tendrás / supongo que tendrás planes, pero...* (ELV4: 94-95) – y formas de invitación formal y habituales del ámbito escrito – *tengo el gusto / placer de; nos complacemos en; nos gustaría contar con* (DO: 180).

De forma sistemática, al acto de invitar le sucede la presentación de recursos para dar una respuesta adecuada: de aceptación, total o parcial, y de rechazo. Entre las formas de aceptación es habitual encontrar estructuras sencillas en los niveles iniciales – *sí, gracias; (sí) vale; ¿por qué no?; de acuerdo; (sí) buena idea; perfecto; ¡qué bien!; muy bien* (EM1: 106-107; EM2: 172; PRI1: 69; ELV1: 42-43; AG1: 47; AG2: 95; PRO1: 111; PRO2: 29) – y algunas más complejas en los niveles intermedios – *estupendo; fenomenal; por supuesto (que sí); pues sí, claro; encantado; con mucho gusto; está bien; sí, venga, vamos; me encantaría; será un placer; ¡cómo no!; (estaría) fenomenal/ genial* (EM3: 12-13 y 118-119; EM4: 84; EA2: 48; ELV2: 76; ELV3: 155) – y avanzados – *no te voy a decir que no; no me puedo negar; eso está hecho* (ELV4: 94-95). A estas formas las acompañan, en ocasiones, recursos de aceptación parcial o con reservas – *bueno, vale, pero...; sí, (muy bien) pero más tarde; bueno, (anda) está bien, si insistes; bueno, siempre que la próxima vez vengáis vosotros; mientras no vayamos al cine...* (EM1: 106-107; AG2: 95; EM3: 12-13; ELV4: 94-95) – si bien, este tratamiento es menos numeroso.

El campo en el que los manuales dedican más espacio dentro de este acto es el de rechazar una invitación, debido a la amenaza comunicativa que puede suponer. Al ser la respuesta no esperada y la que confronta la invasión del interlocutor, esta estructura a menudo viene seguida por otro tipo de recursos que apoyan la decisión de rechazar. Bermejo y Fernández (1997: 137) plantean dos estructuras con las que el interlocutor tiende a rechazar:

- a. Negación – agradecimiento – justificación
- b. Justificación – propuesta de futuro

De estas dos estructuras, la primera es la más frecuente en el corpus, con una aparición regular en todos los niveles: en el nivel inicial – *(no) lo siento (mucho), pero/ es que...; no, gracias es que...; no, (muchas) gracias; gracias + valoración + pero...; (no puedo), lo siento, es que...; lo siento/gracias, no puedo porque...* (EM1: 106-107; EM2: 172; PRI1: 82-83; EA1: 92-93; ELV1: 42-43; AG2: 95 y 115; PRO2: 29) – en el nivel intermedio – *(no, no), (muchísimas) gracias. Hoy no tengo tiempo; (no), lo siento, es que...; pues/bueno, es que...; ¡qué pena! No puedo y lo siento (de verdad), es que...; eres muy amable, pero (desgraciadamente) no puedo; lo lamento, pero es imposible/tengo que decirte que no; me gustaría, pero...; me temo que no voy a poder...; no sé si podré. Lo intentaré... veré qué puedo hacer; pues va a ser imposible, no sé si voy a poder* (EM3: 12-13 y 118-119; ELV2: 76; ELV3: 155; EA2: 48; AG4: 48-50) – y en el avanzado – *siento perdérmelo, pero...; precisamente ese día no puedo, lo siento; pues te voy a tener que decir que no, es que...; no es que no me apetezca, es que...* (ELV4: 94-95).

Como puede comprobarse, a esta fórmula, *negación – agradecimiento – justificación*, a veces le acompaña una disculpa, se le omite la negación o el agradecimiento, o se le cambia el orden de los componentes, pero en muy pocas ocasiones se prescinde de la justificación.

En cuanto a la segunda de las estructuras, que añade una propuesta de futuro, aunque se encuentran algunas muestras – *no, mejor, ¿vamos al teatro?* (PRI1: 69); *lo siento, el sábado no puedo. ¿qué tal el viernes?* (AG1: 47); *quedamos otro día; ¿por qué no quedamos mañana?* (ELV1: 64); *no te lo tomes a mal, pero es que tengo mucho trabajo ¿vamos otro día?* (ELV4: 94-95) – su aparición y tratamiento en los manuales no puede ser considerado sistemático.

En lo referente al tratamiento del acto completo, cabe destacar que a la secuencia invitación – respuesta, algunos manuales añaden subactos como el de comprobación de la respuesta – *entonces, ¿vienes con nosotros?; entonces, ¿te quedas?* (EM2: 172); *finalmente/al final, ¿puedes/vas a venir conmigo (o no)?* (EA2: 48) – o el acuerdo sobre el encuentro tras la aceptación – *¿a qué hora y dónde quedamos?; ¿qué día/ cuándo quedamos?* (PRI1: 82-83); *¿cómo quedamos?; ¿a qué hora quedamos?; ¿quedamos en...+lugar?; ¿quedamos a...+hora?; ¿qué tal en...+lugar?; ¿qué tal a...+hora?* (AG1: 47).

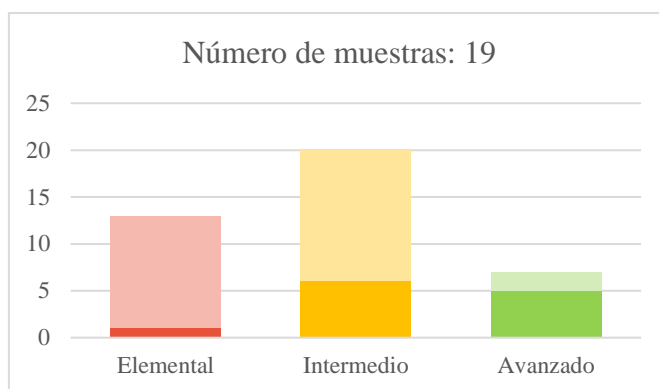
En la presentación de los contenidos relacionados con el acto de habla de invitar, los manuales suelen complementar la información con breves anotaciones pragmáticas. Estas a menudo se refieren a la estructura de la respuesta – *para aceptar, es frecuente unir dos o más expresiones; para rechazar, hay que dar una justificación* (AG1: 50) – y hacen hincapié en la obligatoriedad de la justificación:

En español, cuando no aceptamos una proposición, es muy importante explicar el motivo y/o proponer otro día u oferta para atenuar el rechazo. De lo contrario, el rechazo puede entenderse como una ofensa. (PRI1: 82-83)

De igual modo, se encuentran algunas secuencias de actividades centradas en la adecuación de este acto de habla; ya sea relacionando invitaciones a diferentes eventos con sus respuestas más esperadas (AG4: 54 - b) o cambiando de registro una invitación formal (EA2: 50 - c).

Para concluir con este extenso apartado sobre actos que invaden el territorio del otro, es conveniente aclarar que, si bien se han dividido los contenidos en diferentes secciones como los mandatos o los consejos, los límites entre categorías permanecen de algún modo abiertos. Por ello, es frecuente el uso transversal de algunas estructuras en diferentes tipos de actos; así, muchas de las muestras utilizan formas propias de un acto de habla poco amenazante – la aserción, la invitación, etc. – como variantes atenuadas en la expresión de otro acto más amenazador (Fuentes, 2010: 85).

3.2.8 La interrupción



La expresión de fórmulas para interrumpir la conversación es uno de los temas relacionados con la cortesía menos tratado por los manuales. Como se advierte en la gráfica, el número total de muestras registradas es mínimo en comparación con otros actos y su tratamiento en los niveles iniciales es prácticamente inexistente. Esta falta sistemática

de aparición y desarrollo puede estar vinculada al carácter esencialmente descortés de este acto de habla.

El hecho de interrumpir al interlocutor puede relacionarse con dos tipos de intención por parte del hablante. Por un lado, la interrupción puede ser debida a un fin colaborativo, esto es, aportar información complementaria como muestra de interés – llegando a terminar las frases del interlocutor – o asentir y ratificar el mensaje del otro. En estos casos, la interrupción es interpretada como un acto cortés y, como ya se trató en apartados anteriores¹⁹⁷, está relacionada con rituales comunicativos que favorecen las relaciones sociales y afectivas. Por otro lado, la interrupción puede deberse a un cambio forzado en el turno de palabra, en cuyo caso es interpretada como un “delito conversacional” (Fuentes, 2010: 85). Este tipo de interrupción, por tanto, es considerada descortés ya que atenta contra uno de los principios básicos de comunicación: ser cooperativo.

En este apartado, el análisis se restringe a las formas de interrupción en las que el hablante decide entorpecer el mensaje de su interlocutor, concederse el turno de palabra e imponer su discurso frente al otro; por tanto, las muestras se centran en un acto, en principio, descortés que debe ser minimizado y suavizado, pero en el que la interpretación final dependerá tanto de factores pragmáticos – relación con el interlocutor – como de factores culturales.

Los manuales analizados que tratan este acto de habla a menudo no lo tratan en solitario, sino que lo acompañan de actos discursivos más corteses. De este modo, es habitual encontrar fórmulas para ceder (voluntariamente) el turno de palabra a otra persona – *¿tú qué opinas?; y a ti, ¿qué te parece?; ¿les parece bien?; ¿tú cómo lo ves?; ¿cómo veis...?; ¿qué piensan/opinan sobre...?; ¿y tú? ¿estás de acuerdo?* (AU4: 30); *tiene usted la palabra; adelante; es su turno; le toca a usted; ya puede intervenir (si lo desea)* (DO: 111 y 165); *por favor, usted primero; cuando quiera/s, puede/s empezar; tiene/s la palabra* (EM3: 37; EM4: 37) – y recursos para moderar un debate – *un momento, por favor; tiene la palabra...; a ver, un momento. Estaba hablando él. Vamos a dejar que termine; continúa, por favor; ahora le toca el turno a...* (ELV3: 137); *dejemos de hablar todos a la vez; ¡chiss! por favor, de uno en uno* (PRI5: 72).

¹⁹⁷ Apartado 3.2.3 *Relaciones sociales y afectivas*, sección “Mostrar interés”.

En cuanto a las estructuras para interrumpir, las muestras se dividen en fórmulas directas – *antes de que se me olvide...*; *sí, ya..., claro, pero...*; *espera..., un momento...*; *(oye)...que...* (EM4: 127; PRI5: 72); *sí, y además...*; *una cosa más...* (PRO2: 110-111) – y fórmulas suavizadas o atenuadas – *¿podría decir algo?*; *perdone la interrupción*; *perdone/a que le/le corte/interrumpa*; *¿puedo hacer un inciso/una aclaración/añadir algo?* (DO: 111 y 165); *un momento*; *¿puedo decir algo?*; *(solo) una cosa...*; *perdona/lo siento, pero ¿puedo decir una cosa?*; *perdona que te interrumpa, pero.../ perdona que te corte, pero...*; *perdón, quería decir que...*; *disculpe/a la interrupción/ que te interrumpa, pero...* (EM3: 181; EM4: 127; ELV3: 23 y 123; ELV4: 156; PRO2: 110-111) – siendo estas últimas más numerosas y frecuentes. En relación con la interrupción, algunos manuales también presentan estructuras para iniciar el turno de palabra y que pueden funcionar como interruptores igualmente. Este es el caso del manual *Aula Internacional* – *yo quiero/querría decir...*; *me gustaría añadir...*; *yo tengo una propuesta...*; *en relación a eso que has dicho...*; *respecto a eso que acabas de decir...* (AU4: 30) – *Embarque – a ver; vamos a ver; mire/a; bueno/bien, pues/resulta que...* (EM3: 37) – y *Español Lengua Viva* – *como ha dicho Jean...* (ELV3: 123).

En cuanto al tratamiento completo del acto de habla, cabe poner de relieve algunas muestras analizadas. En general, es común encontrar las formas de interrumpir dentro de actos más globales, como la secuenciación de una discusión o debate, por lo que la presentación de contenidos suele ser completa desde un punto de vista situacional. Sin embargo, resultan significativas las muestras que aluden a la respuesta ante una interrupción, puesto que en ellas el foco de atención se dirige al acto de interrumpir específicamente y no al transcurso de la argumentación. Aunque no son numerosas, en este campo se encuentran muestras tanto de rechazo al robo de turno de palabra – *un momento, ya termino*; *espera un momento, déjame terminar*; *estoy hablando yo, luego hablas tú*; *disculpe, estamos hablando* (EM3: 73; EA4: 87; ELV3: 123) – como la respuesta a este rechazo, ya sea de forma positiva – *adelante, sigue* (ELV3: 123); *continúa (por favor)*; *sigue, sigue (por favor)* (EM3: 181) – o negativa – *¡cállate, por favor!*; *¿puedes callar(te) un momento, por favor?* (EM3: 73).

Dentro de las muestras que presentan el acto de interrumpir, es frecuente encontrar anotaciones pragmáticas sobre la interpretación del acto o sobre aspectos culturales. Así, *Aula Internacional* explica:

En general, las expresiones anteriores van acompañadas de un tono de voz resuelto (más alto, más rápido) y de algún gesto de entrada a la discusión.

En español, cuando se discute, es frecuente “robar el turno” al interlocutor, es decir, interrumpirlo antes de que finalice su intervención. Generalmente, esto no se considera descortés. (AU4: 30)

En relación con esta última idea sobre la frecuencia de las interrupciones¹⁹⁸ en español, *Agencia ELE* hace algunas precisiones:

Es importante que no confundamos interrupción con solapamiento. En situaciones informales, los hispanohablantes podemos interrumpir al otro cuando estamos debatiendo, discutiendo o polemizando. (...) En cambio, las interrupciones no son bien vistas en ninguna situación, y mucho menos en las situaciones formales de comunicación en el trabajo, en la escuela o en la universidad. En estas situaciones, las interrupciones son incorrectas e interpretadas como mala educación. (AG3: 84)

Igualmente, la colección *Nuevo Prisma* dedica algunas reflexiones al papel del silencio en la cultura hispanohablante. Desde este enfoque, se tratan de relacionar tanto los actos de habla rituales propios de encuentros fortuitos, como posibles explicaciones a la frecuencia de los solapamientos e interrupciones:

En España es normal hablar del tiempo que hace para no estar en silencio con personas desconocidas en algunas situaciones: durante un trayecto en ascensor, en la sala de espera de un médico, cuando se hace cola en algún establecimiento... Estar en silencio produce incomodidad. ¿Es igual en tu país? (PRI: 91)

Si se fijan en la conversación establecida entre japoneses, se percatarán de las diferencias que existen entre esta y una mantenida entre españoles. Por ejemplo, la duración y la frecuencia del silencio que surge en nuestra conversación es más larga y más abundante. (PRI5: 49¹⁹⁹)

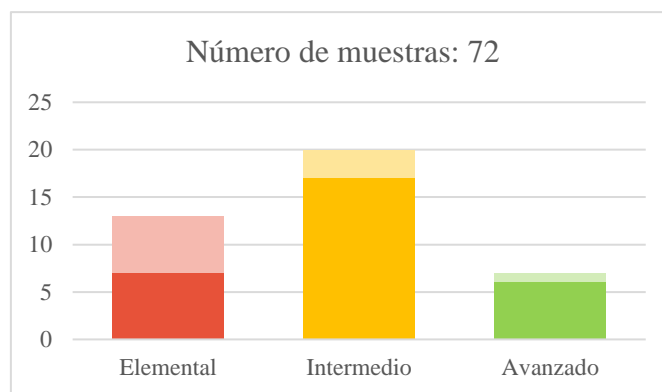
Por último, cabe mencionar el enfoque pragmático de algunas de las actividades propuestas para este tema. Así, es habitual encontrar ejercicios en los que a partir de un audio o un listado de recursos, el estudiante tiene que distinguir las diferentes funciones

¹⁹⁸ El manual *Nuevo Prisma 5* (48) también alude a esta idea de forma similar a *Aula Internacional*.

¹⁹⁹ Parte de un texto adaptado más extenso en el que se habla de las peculiaridades del silencio en japonés como pretexto para hablar del valor de este en diferentes culturas.

comunicativas – interrumpir, cambiar de tema, pedir el turno de palabra, etc. – que aportan a la argumentación (SU4: 120 – 37, 1²⁰⁰; PRI5: 72 - 6); e, igualmente y debido al componente cultural antes tratado, algunas de las actividades en este campo también se dedican a la reflexión multicultural y la comparación con otras lenguas (PRI5: 48-3.1 y 49-3.3 y 3.5).

3.2.9 Otros contextos



Este último apartado del análisis de manuales agrupa algunos contextos comunicativos específicos no tratados en las secciones dedicadas a diferentes actos de habla. El uso de la cortesía verbal en estos contextos está íntimamente relacionado con las categorías vistas hasta ahora; sin embargo, los manuales suelen dedicar un espacio específico – con características y estructuras propias – al tratamiento de estos usos por lo que también aquí, se estudiarán por separado. Las 72 muestras de este apartado se dividen, por tanto, en tres categorías: las conversaciones telefónicas, el género discursivo propio de las cartas y contextos marcadamente culturales.

3.2.9.1 Las conversaciones telefónicas

El contexto comunicativo de hablar por teléfono se presenta en un total de 14 muestras a lo largo del corpus. De ellas, la mitad aparecen en niveles elementales y la otra mitad en niveles intermedios.

En las primeras etapas, el tratamiento de las conversaciones telefónicas es breve y frecuentemente aparece incompleto, es decir, se presentan formas de establecimiento e inicio de la conversación, pero se elude, en la mayoría de los casos, la despedida. Entre las funciones comunicativas de este apartado se encuentran algunas repetidas de otros

²⁰⁰ La transcripción del audio aparece en las páginas 202 y 203.

actos de habla – saludar, pedir algo, hacer una invitación, etc. – pero también aparecen funciones propias y casi exclusivas de esta situación comunicativa: responder el teléfono – *¿sí?; ¿diga/dígame?* – pedir que una persona se identifique – *¿quién le llama?; ¿de parte de quién?* – o preguntar por una persona – *¿está..., (por favor)?; ¿puedo hablar con...?* (PRI2: 20; EA1: 65 y 85; ELV1: 100; AG2: 18 y 24; PRO1: 111; PRO2: 14). En este primer nivel, destaca el tratamiento que hace del tema el manual *Español Lengua Viva*, ya que, además de tratar el acto al completo, presenta funciones más complejas como: equivocarse en la llamada – *lo siento, se ha equivocado; aquí no vive ningún Alex* – o dejar un mensaje – *¿quiere dejar un recado?; si quiere, puede dejarle un mensaje* – y sus respectivas respuestas – *sí, por favor. Dígale que le ha llamado...; no hace falta, gracias. Llamaré más tarde* (ELV1: 100).

En el caso de los niveles intermedios, algunos de los manuales aprovechan el contexto de una llamada telefónica y recibir un mensaje dirigido a una tercera persona para tratar los temas del estilo indirecto y la retransmisión de información (AB: 110; AU3: 89-90); sin embargo, la mayoría de las muestras analizadas aluden a contextos telefónicos de carácter formal como las quejas, las reclamaciones o las llamadas para pedir información a determinadas instituciones. Por tanto, las estructuras relacionadas con estos actos cambian de registro y, en muchos casos, se atenúan – *quería hacer una consulta; le rogaría que me explicara; buenos días, ¿puedo hablar con el señor García?; ¿podría dejarle un mensaje?* (EM3: 157; EA3: 74-75; ELV2: 51 y 109; AG4: 77). En este nivel, algunos manuales también complementan los contenidos presentados anteriormente con recursos para expresar dificultades en la comunicación – *¿cómo dice usted?; ¿he oído bien?; ¿dice usted que...?* (EA3: 74-75); *no se oye bien; ¿se ha cortado?; ¿oiga? ¿me oye?; oye ¿sigues ahí?* (EM3: 157) – y con fórmulas propias de las despedidas – *bueno, pues nada más; perdona/ lo siento, es que tengo prisa; adiós; hasta luego* (EM3: 157); *muy bien, gracias; adiós, buenos días* (ELV2: 109).

3.2.9.2 Las cartas formales e informales

Al igual que con las conversaciones por teléfono, las cartas es un tema que suele aparecer aislado en los manuales analizados; sin embargo, en este caso su tratamiento y desarrollo se relaciona frecuentemente con los niveles intermedios y avanzados. De las 24 muestras analizadas, solo 3 de ellas se encuentran en niveles elementales, mientras que en los niveles intermedios se concentran más de la mitad, 14, y en los niveles avanzados 7.

Las muestras de nivel inicial se enfocan en contextos de ámbito profesional – cartas de presentación y emails para hacer una reserva – y para ello, presentan recursos lingüísticos de registro formal: *estimados señores; reciban un cordial saludo; (se despide / les saluda) atentamente* (PRI2: 53; EA1: 122-123; PRO1: 110).

Es en los niveles intermedios donde se distingue explícitamente entre cartas informales y formales, siendo estas últimas las de mayor aparición. El tratamiento de las cartas informales suele ser breve y a menudo viene acompañado únicamente de recursos para el saludo – *querido; ¡hola!; ¿qué tal?; ¿cómo estás?* – y la despedida – *un (fuerte) abrazo; un beso; hasta pronto; besos para todos* (SU2: 33; EM4: 125; EA2: 165; AG3: 52). Las cartas formales, por su lado, se centran de nuevo en ámbitos profesionales y añaden contextos como el de la reclamación, el agradecimiento o las cartas que piden información sobre un servicio o programa. En esta etapa se presenta la estructura total de las cartas con información más protocolaria o ritual – *identificación; lugar y fecha; destinatario; saludo: Sr. Director o Sr. Director de... + nombre de la publicación a la que se dirige la carta; despedida: lo saluda atentamente. Le agradece su atención...; firma* – y contenidos relativos al esquema discursivo interno – *Introducción: el motivo de mi carta es...; me pongo en contacto con ustedes para...; me dirijo a ustedes...; Exposición: detallar lo ocurrido; Final: por ello, como consecuencia, por lo que; Despedida: sin otro particular...; en espera de sus noticias...* (EM3: 57; EM4: 35 y 125; PRI3: 121; EA3: 72-73; SU2: 151; SU3: 93 y 111; ELV2: 107; ELV3: 79; AG3: 51-53).

Los niveles avanzados, en general, no aportan mucha información nueva a lo ya tratado en niveles anteriores, pero, en algunos casos, se enfocan en géneros más específicos como las invitaciones de boda, las cartas al director, la instancia o las cartas comerciales (VE: 31-35; ELV4: 26; SU4: 93-94 y 112-113, respectivamente). En este nivel también se encuentran algunos recursos más variados y que aportan matices – *estimado cliente; estimado accionista; estimada candidata* (SU4: 112; PRI5: 144) – y se muestran características lingüísticas de determinados estilos discursivos, como el administrativo o el jurídico (PRI6: 130).

Por último, cabe mencionar el enfoque pragmático de algunas de las actividades propuestas para este contexto comunicativo. La colección *Aula Internacional*, por ejemplo, ofrece actividades no solo con el objetivo de escribir una carta, sino también con el fin de reflexionar sobre las diferencias entre recursos formales e informales (AU3: 84

– 2a y 2b) o sobre las posibles correcciones de estilo y adecuación de una carta formal (AU5: 75 - 11).

3.2.9.3 Los contenidos culturales

El tratamiento de aspectos culturales está cada vez más integrado con otros contenidos dentro los manuales; sin embargo, es frecuente encontrar algunos apuntes teóricos o actividades de reflexión con un enfoque fundamentalmente cultural y cuyo objetivo es despertar o desarrollar en el estudiante una consciencia multicultural:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre tu sociedad y la sociedad española o hispanoamericana producen una consciencia intercultural que enriquece tu conocimiento del mundo. (ELV2: 54)

Los temas de estas secciones son muy variados y en su mayoría se centran en una cultura popular y cotidiana, más cercana a conceptos como el de “hábitos culturales” que al de la cultura con mayúsculas de otras épocas. Se trata, por tanto, de la explicación y enseñanza de prácticas sociales que permiten tanto la comprensión como la adaptación a la cultura meta.

La aparición de estos contenidos resulta sistemática a lo largo de todos los niveles. Así, de las 34 muestras analizadas, 11 pertenecen a niveles elementales, 17 a los intermedios y 6 a los avanzados. En esta ocasión, la distribución de contenidos por niveles no es demasiado significativa, sin embargo, las muestras pueden agruparse basadas en similitudes, en cuanto a temas y objetivos pedagógicos.

Un primer grupo de muestras estaría relacionado con conocimientos de caracterización cultural. En este tipo de muestras, el manual explica el valor y las dinámicas a seguir en diferentes situaciones culturales como la comida, las fiestas o el ocio. Dentro de estos temas, algunos manuales se centran en aspectos de protocolo y formalidad (PRI2: 64; ELV1: 69; SU4: 61), mientras que otros destacan aspectos propios de la cultura española – en los bares se sirven raciones; las comidas habitualmente se acompañan con pan, etc. – y se plantean ejercicios de comparación con la cultura del estudiante (AU2: 79; EA2: 57; AU5: 66-67; VE: 78; SU1: 44 y 47; SU3: 177; PRI3: 33).

Por otro lado, 7 de las muestras analizadas se enfocan en el lenguaje corporal español. Entre ellas, algunos manuales tratan conceptos como el de la prosémica y los hábitos paralingüísticos más comunes entre los hispanohablantes – mirar a los ojos, sonreír,

mover las manos, etc. (ELV1: 15; AU2: 97) – mientras que otros aluden a expresiones no verbales – risa, llanto, suspiro, carraspeo (SU4: 99) – o a los gestos (ELV1: 29 y 69). Sobre este último tema, cabe resaltar, por su vínculo con la cortesía verbal, la información ofrecida por el manual *Sueña* ya en un nivel elemental:

Dentro del ámbito hispánico, la lista de gestos es larguísima; no solo se utilizan una gran cantidad de ellos, sino también en numerosas ocasiones. Con los gestos podemos elogiar, insultar, mostrar acuerdo o desacuerdo, ordenar, amenazar, etc. A veces, estos gestos se utilizan junto con la expresión oral para reforzar su significado, pero otras la sustituyen y son, por lo tanto, el único elemento de que disponemos para entender el mensaje. (SU1: 139)

Igualmente significativo resulta el enfoque de *El Ventilador* que profundiza en el origen y valor de los gestos en las culturas y propone actividades de reflexión para diferenciar entre “gestos innatos” y “gestos adquiridos” socialmente (VE: 101).

El mayor grupo de muestras en este apartado es el dedicado a la comparación cultural. Con este tipo de contenidos, tanto teóricos como prácticos, los manuales tratan de poner el foco de atención en conceptos como los estereotipos y los posibles malentendidos culturales. Para el tratamiento de estos temas, frecuentemente se propone un test de hábitos culturales de opción múltiple para, a partir de él, reflexionar sobre similitudes y diferencias entre culturas. Ya en estos ejercicios de iniciación, la mayoría de manuales incluyen aspectos de la cortesía española:

- Estás por primera vez de visita en casa de los padres de un amigo español y te ofrecen quedarte a comer.
 - a) Dices “sí, gracias”
 - b) Dices “no, gracias”, pero, si insisten, aceptas la invitación.
 - c) Dices “no, gracias” y das una excusa. (AU3: 36)
- Coincides en el ascensor con una pareja y su bebé. Repites varias veces lo bonito que te parece el niño:
 1. No se hace nunca
 2. Es poco frecuente
 3. Es relativamente frecuente
 4. Es normal (AG5: 78)
- Ves cómo dos jóvenes se saludan desde lejos gritándose insultos.

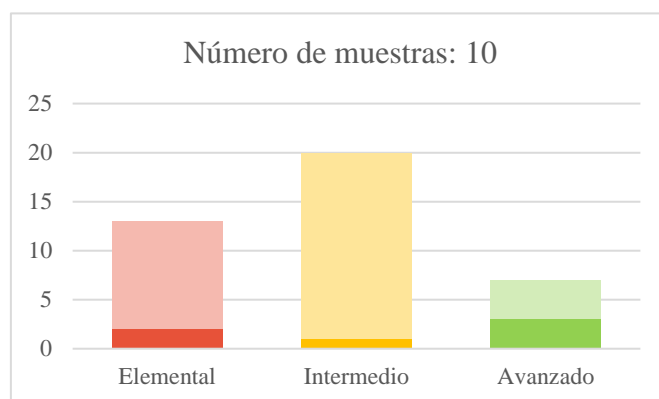
- a) Piensas que se van a pelear
- b) Crees que pertenecen a algún grupo o pandilla marginal.
- c) Te parece divertido
- d) Lo consideras lo más normal del mundo
- e) Te asustas y cambias de acera (SU4: 97)

Muchas de las muestras también hacen referencia a posibles malentendidos culturales como los solapamientos en la conversación, la insistencia a la hora de ofrecer o las variantes léxicas entre países hispanohablantes (AG4: 34; AG1: 83; EM3: 8-9; ELV2: 83). Además de algunas explicaciones teóricas, los manuales suelen ofrecer actividades de reflexión en las que los estudiantes tienen que compartir con la clase algún malentendido cultural que hayan vivido (EA1: 147; ELV1: 69; VE: 102). Asimismo, algunas de las muestras tratan el tema de los tópicos y los estereotipos. Para ello, habitualmente presentan un texto que explica y recoge algunos de los más conocidos y, a través de preguntas de reflexión y comparación con otras nacionalidades, se trata de considerar el grado de autenticidad y el origen del mismo (AB: 159; AU3: 56-57; AG6: 80; EA4: 96-99).

Por último, cabe destacar un grupo de muestras que abordan contenidos culturales desde un punto de vista lingüístico. Este tipo de contenidos no es muy numeroso en los manuales analizados, pero resulta significativo porque presta atención a nociones culturales que se ven reflejadas en la lengua. Algunas de estas muestras identifican los temas tabú de la cultura hispanohablante – dinero, muerte, enfermedad, etc. – y tratan su peso y su relación con lo que son consideradas preguntas indiscretas (SU4: 171; AG3: 42; AG6: 54). Por su parte, *Aula Internacional* propone una reflexión sobre la noción de culpa comparando la estructura accidental del español “el vaso se rompió” frente a la estructura con sujeto activo del inglés (AU5: 100); y *Agencia ELE* profundiza en este mismo concepto desde el punto de vista de las excusas que acompañan a un rechazo o una disculpa:

Nuestra cultura nos obliga a justificarnos, a lamentarnos y a contar a nuestro interlocutor que no vamos a aceptar su invitación o propuesta por una razón de peso. Se trata de mostrar que no es un acto de voluntad propia sino que estamos obligados por la situación. (AG4: 58)

3.3 El tratamiento de la descortesía verbal en los manuales



El tratamiento de la descortesía verbal en los manuales analizados no resulta sistemático ni lineal, por lo que las muestras analizadas en este tema no siguen una secuenciación clara, sino que representan algunas pinceladas complementarias a lo largo del programa general. Dentro del apartado de cortesía ritual “relaciones sociales y afectivas”²⁰¹ del análisis ya se trataron algunos actos descorteses como el de expresar rechazo o desagrado, expresar indiferencia, pedir al interlocutor que se disculpe o el de expresar desaprobación ante una actuación. Por tanto, esta sección se dedica al tratamiento de la descortesía dentro de la cortesía verbal estratégica.

En ocasiones, la descortesía aparece en algunos de los materiales utilizados como pretexto para desarrollar una actividad. Por ejemplo, el manual *en acción 1* propone una actividad de discusión a partir de una tira cómica de la humorista Maitena. Las viñetas hablan sobre las diferentes expectativas, de padres e hijos adolescentes, a la hora de irse de vacaciones juntos y plantea algunas situaciones con sus respectivos diálogos:

- Desayunar juntos
 - Madre (despertando a su hija): *...es que son las tres de la tarde...*
 - Hija: *¡¿las tres?! ¡¡déjame dormir!!*
- Salir juntos de paseo
 - Padre: *¿no quieres que vayamos a alquilar unos caballos?*
 - Hijo (jugando videojuegos): *no, quiero ir a alquilar unos vídeos* (EA1: 105)

Este tipo de materiales representan un input significativo para el estudiante puesto que incorporan una muestra real de lengua – un texto escrito por y para nativos – y recogen algunas características del lenguaje coloquial: en este caso, la descortesía en ámbito familiar, sobre todo, de los hijos hacia los padres. Sin embargo, el objetivo de la actividad

²⁰¹ 3.2 El tratamiento de la cortesía verbal en los manuales – 3.2.3 *Las relaciones sociales y afectivas*.

es hablar sobre diferentes tipos de vacaciones – *¿Qué actividades suelen hacer lo jóvenes de tu país? ¿Los adultos hacen lo mismo?...* – por lo que la percepción y reflexión sobre esta descortesía puede quedar eclipsada frente a otro tipo de contenidos.

Por el contrario, también se pueden encontrar algunos materiales en los que el objetivo de la actividad está basado en el reconocimiento explícito de la (des)cortesía. Por ejemplo, *Aula Internacional 2* plantea este ejercicio:

Liberto, “el educado”, y Roberto, “el maleducado”, son hermanos gemelos, pero muy diferentes. Fíjate en cómo reaccionan en estas situaciones. ¿Cuál crees que dice cada cosa: Liberto (L) o Roberto (R)?

1. Si vas al súper, ¿me traes un zumo de naranja, por favor?
 - a. ¿Por qué no vas tú?
 - b. Es que no pensaba volver a casa. Lo siento (AU2: 54 -10²⁰²)

Por otro lado, la manera más habitual de encontrar referencias a la descortesía verbal en los manuales es cuando esta aparece vinculada a actos de habla con cortesía. Esta relación cortés-descortés resulta muy productiva ya que da continuidad a la idea de la (des)cortesía, en la que no hay una separación total de conceptos, sino que ambos forman parte de una escala gradual o “continuum” (Fuentes, 2010: 22 y ss.). Los actos más propensos a este enfoque gradual son los relativos a la invasión del campo del otro y en ellos, la colección *Nuevo Prisma* añade algunos apuntes explícitos sobre descortesía:

Para hablar de normas y obligaciones, de manera informal, puedes usar las siguientes estructuras: *(no)poder/deber + infinitivo*

En situaciones formales, y sobre todo en lengua escrita, en los textos que expresan de manera directa normas y obligaciones, se usan estructuras impersonales: *(no) se puede/debe + infinitivo; (no) está permitido + infinitivo, (no) está bien/ mal visto + infinitivo, está prohibido/ se prohíbe + infinitivo*

Estas estructuras, en la lengua oral, pueden resultar descorteses y se usan para advertir al interlocutor. (PRI2: 64)

Para atenuar o suavizar una opinión negativa o una petición, los hablantes usan recursos de cortesía como: *si fuera posible...*

²⁰² En el ejercicio proponen 6 situaciones (y sus respuestas educadas y maleducadas) y después se les pide a los estudiantes crear diálogos basados en la misma idea.

Para resultar modestos, recurrimos a estrategias para diluir la imagen del yo, por ejemplo, impersonalizaciones: *una ya no sabe qué hacer...*

Para proteger al interlocutor quitándole una responsabilidad negativa, se emplean recursos como: *si yo ya sé que no es cosa suya...*

Transgresión de la cortesía:

Para resultar deliberadamente descortés, el hablante puede dirigirse directamente al tú

También puede emplear otras estrategias de descortesía, como el uso de imperativo sin atenuadores: *déjese de doña Agustina y aclárese* (PRI6: 96-97)

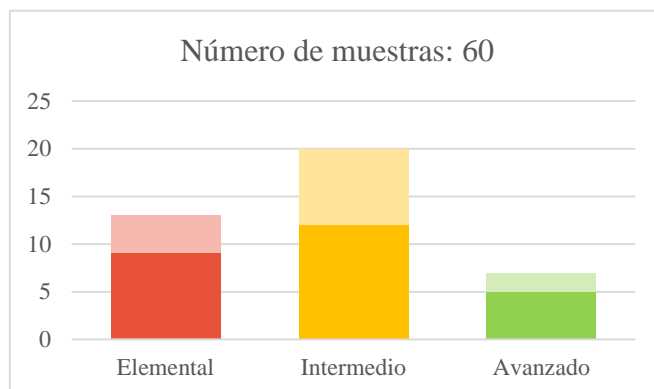
De igual forma, algunos de los manuales analizados tratan explícitamente actos de habla o recursos lingüísticos propios de la descortesía, como los sufijos peyorativos (PRI6: 89), recursos para mostrar indiferencia (SU3: 106; SU4: 22) o el uso de palabrotas. Sobre este último tema, resulta significativo el apunte de *Nuevo Prisma 6* puesto que relaciona la descortesía con el fenómeno de la anticortesía:

Las palabras malsonantes o tacos, en principio, son descorteses aunque depende del contexto. Si la relación entre las personas es distendida y de confianza, podemos incluso usarla bromeando y tendría un efecto de empatía con el otro. (PRI6: 138-139)

Asimismo, también cabe poner de relieve el tratamiento de algunos recursos límite entre la cortesía y la descortesía. Así, por ejemplo, el manual *en acción 4* dedica un apartado a hablar sobre la ironía (EA4: 100-103). En él, además de ejercicios de comprensión, reconocimiento y práctica de estructuras, se encuentran actividades de reflexión sobre las diferencias entre bromear y reírse de alguien (EA4: 100 – 20.a) o las situaciones en las que es adecuado o no usar un tono irónico (EA4: 103-24).

Este mismo manual, también trata el acto de habla de cuestionar una información. Aunque es habitual encontrar recursos para mostrar escepticismo dentro del acto de habla de la aserción, *en acción 4* profundiza en el concepto de la desconfianza, campo vinculado a la descortesía, con estructuras a medio camino entre la duda y la crítica, como: *no me creo que...; ¿cómo se puede demostrar que...; ¿cómo puedes estar seguro de que...; ¿quieres decir/insinúas que...; y de dónde habrán sacado que...; hombre, eso lo dicen, pero...; me parece rarísimo que...* (EA4: 145).

3. 4 El tratamiento de las herramientas y medios de expresión de la (des)cortesía



Como se recoge en apartados anteriores, el tratamiento de la (des)cortesía verbal en los manuales de español como lengua extranjera aparece, en la gran mayoría de muestras, ligado a actos de habla específicos. Esto resulta coherente con el enfoque funcional, parcial o total, en el que está basada la metodología actual de lenguas y facilita la introducción de este tipo de estrategias verbales en diversos planos de la lengua. Aun así, algunos manuales presentan contenidos basados en la (des)cortesía verbal como herramientas comunicativas, es decir, como medios de expresión que pueden aplicarse en diferentes funciones. Este apartado, por tanto, se dedica al análisis de este tipo de contenidos más abstractos y globales.

3.4.1 La atenuación y la intensificación

Aunque el tratamiento de la atenuación y la intensificación está más vinculado a niveles intermedios y avanzados, ya en los niveles elementales se encuentran algunas muestras de percepción de estas herramientas. Así, diferentes manuales introducen breves nociones sobre la atenuación cuando enseñan las estructuras para describir personas. En este tema, es habitual encontrar formas suavizadas cuando la valoración del adjetivo es negativa – *es gordito; es un poco gordo; es un poco gordito* (PRI1: 43-44; ELV1: 40; PRO2: 100) – y, en ocasiones, se complementan con explicaciones y preguntas de reflexión:

En español cuando describimos a una persona y utilizamos un adjetivo que culturalmente puede ser negativo, solemos usar diminutivos, la expresión un poco o los dos recursos (...) ¿cómo es en tu lengua? (PRI1: 43)

Asimismo, el manual *Nuevo Prisma* introduce la noción de negación en una escala gradual con diferentes recursos de atenuación e intensificación:

En español existen diferentes formas de decir no. Normalmente es muy difícil escuchar a un hablante de español decir solamente no. ¿Pasa lo mismo en tu país?

Negación débil o neutra: *bueno, bueno, no...; no, por nada...; no, gracias*

Negación fuerte: *¡ni hablar!; no quiero ni+infinitivo; ¡que no!*

Doble negación: *ni hoy ni nunca; que no, abuela, que no quiero nada* (PRI1: 101-102)

En cuanto a los niveles intermedios y avanzados, es frecuente la incorporación de recursos para expresar diminutivos y aumentativos y estos suelen venir acompañados de apuntes sobre su uso y valor (PRI3: 36; AG6: 22 y 85; EA4: 167). En este campo, la información más completa se encuentra en el manual *Agencia ELE*:

A menudo las palabras presentan un tipo de terminación especial que les da un nuevo significado. Estas terminaciones se pueden clasificar de la siguiente manera:

Diminutivos: expresan que algo tiene un tamaño reducido. Asimismo, son típicos del lenguaje infantil y afectivo. En ocasiones, dependiendo del tono con que se usen, pueden resultar ofensivos. (...)

Aumentativos: expresan que algo tiene un tamaño grande o indican intensidad; pueden ser apreciativos (positivos) o despectivos (negativos), en función de la situación y del sustantivo. (...)

Despectivos: indican desprecio o burla (...) (AG5: 31)

En estos niveles también es habitual hacer referencia a construcciones de carácter enfático – *tan/tanto... que; con lo... que; con todo lo que; de lo... que es; ... de tanto oírlo* (AU5: 87); y *punto; no te pongas así; ¡qué pasada!; no te da nada de guerra; ¡ni se te ocurra!; son un robo* (AG6: 85); *no le gusta nada* (PRO3: 95); *¡qué va!* (PRO3: 214); valores del pronombre “lo”; estructuras con el verbo “ser”; estructuras impersonales; cambios de orden de palabras (PRI5: 16; PRI6: 15 y 150-151) – y a recursos atenuantes como el uso de “todo” – *no todos los argentinos...; pero eso no es todo* (PRO3: 75) – o los valores del condicional simple (PRO3: 206). Uno de los manuales analizados, *Nuevo Prisma 6*, tiene en cuenta además el valor atenuante o intensificador de algunos conectores discursivos:

Intensificar: *sin lugar a dudas; en realidad; la verdad; ciertamente; en el fondo; en rigor; desde luego; de hecho.*

Atenuar: *parcialmente; más o menos; en cierto modo/forma/manera; de algún modo; a algo así; de entrada.* (PRI6: 32)

Por último, cabe destacar el tratamiento que hace de estos contenidos el manual *El Ventilador*. En este caso, se dedica una sección entera a cada una de las estrategias²⁰³ con información sobre recursos gramaticales, léxicos y actividades de reflexión, práctica y comparación.

3.4.2 La evidencialidad

Los recursos de evidencialidad en la lengua están presentes en todas las colecciones analizadas, si bien su tratamiento se restringe de forma unánime a los niveles intermedios y avanzados. El tema habitualmente no se enseña al completo, sino que los manuales lo muestran gradualmente y centrado en diferentes aspectos. Así, una de las cuestiones que primero se desarrolla es la marca de la impersonalidad. Sobre este contenido, es frecuente la exposición de diferentes recursos gramaticales como el uso de *se*, el verbo en 2ª persona del singular, el verbo en 3ª persona del plural, los verbos *hacer*, *haber* y *ser* en 3ª persona del singular, las construcciones en voz pasivas con *ser* o con *estar*, o los términos *uno* o *todos* (AU5: 149; EM3: 86; SU2: 164, 166 y 168; SU3: 18; ELV3: 143; SU4: 160). Estas estructuras, además, suelen venir acompañadas de breves apuntes de uso y valor comunicativo en las que se profundiza en la idea de que la expresión de la impersonalidad sirve para “hacer desaparecer o dejar en segundo término a quien realiza la acción del verbo (agente), bien porque no interesa, porque interesa más el CD (paciente) o porque se desconoce” (SU4: 160).

En relación con esto, el manual *Sueña 4* también añade un uso del futuro simple como marcador de impersonalidad:

- Sin agente explícito: refuerzo del valor impersonal en oraciones que ya, por sí mismas, son impersonales: se desestimará toda candidatura que no reúna las condiciones exigidas.
- Con agente explícito: acción impuesta en la que el agente que la realiza o experimenta se presenta carente de responsabilidad (real o intencionadamente): desembarcaremos por la noche y atacaremos al amanecer. (SU4: 48)

²⁰³ Sesión 2.1 “Más alto, por favor” (VE: 45-49) para la intensificación y sesión 2.2 “Más bajo, por favor” (VE: 50-55) para la atenuación.

Además de las estructuras de impersonalidad, los manuales frecuentemente aluden a las marcas de evidencialidad que supone el uso de pronombres de sujeto. La aparición explícita de este tipo de pronombres a menudo se relaciona con funciones como la de establecer un contraste con otros sujetos, la de distribuir o asignar papeles, la de toma de palabra y un uso enfático de la lengua (PRI6: 100; SU2: 116; SU3: 68; SU4: 172-173).

A este tipo de funciones generales derivadas del uso de pronombres personales, el manual *Nuevo Prisma 6* añade algunas típicas del lenguaje publicitario como la de implicar abiertamente al lector con el uso de *tú/usted*, o la de mostrar acercamiento o empatía con el uso de *nosotros* (PRI6: 11). Igualmente, el manual *en acción 4* reflexiona sobre la aparición o no del sujeto en estructuras de obligación y prohibición:

En estas construcciones, hay que destacar que, mientras que en unas se intensifica el sujeto que experimenta la obligación (...), en otras se atenúa impersonalizándolo o se focaliza el agente que impone o causa la obligación. En ocasiones, el hablante expresa algo como una obligación para justificar sus actos. Según dónde quiera poner el foco el hablante, elegirá uno u otro procedimiento. (...)

Al expresar prohibición es frecuente también, según la intención, intensificar o atenuar la persona sobre la que recae la prohibición, o la persona o agente que prohíbe. (EA4: 174)

Aunque el número de muestras es menor que en los casos anteriores, algunos manuales hablan explícitamente también de mecanismos para expresar la intención del hablante. Entre ellos, *El Ventilador* relaciona la intención del hablante con el uso del subjuntivo para crear lo que ellos denominan “objetos de información” y “objetos intencionales” (VE: 174 y ss.; 187-188), *Nuevo Prisma 6* vincula esta intencionalidad del hablante con los usos del *se* (PRI6: 16), y *Abanico* no solo trata la intención del hablante en sí misma, sino que plantea cómo transmitirla cuando se habla en estilo indirecto (AB: 147).

De entre todas las muestras analizadas con respecto a la evidencialidad, la explicación más completa, por su complejidad y extensión, es la que profundiza en los marcadores propuesta por *Nuevo Prisma 6*:

Los marcadores de evidencialidad son fórmulas relacionadas con la expresión del modo en el que el conocimiento ha sido adquirido, desde la expresión más explícita y concreta de la fuente del saber a alusiones más imprecisas. Sus funciones en el texto son diversas:

- aportan objetividad al texto
- aportan autoridad
- al atribuir las ideas a otra persona, permiten expresar ideas con las que no se está necesariamente de acuerdo

La evidencialidad se manifiesta en el discurso mediante una variedad muy extensa de elementos, algunos de los cuales no transmiten exclusivamente contenidos de evidencialidad:

- verbos de comunicación o presentación de la información: *decir, indicar...*
- verbos de resultado de un estudio: *revelar, demostrar...*
- verbos de opinión autorizada: *sostener, considerar...*
- verbos de inducción y deducción: *inferir, concluir...*
- verbos de percepción sensible: *parecer, aparecer...*
- sustantivos: *evidencia, obviedad...*
- adjetivos: *evidente, obvio...*
- adverbios: *supuestamente, aparentemente...* (PRI6: 190-191²⁰⁴)

De igual forma, cabe resaltar el enfoque pragmático de algunas de las actividades propuestas para este tema. Así, el manual *Sueña 4* plantea un ejercicio basado en los diferentes valores del *se* en español:

A veces se utiliza la construcción con *se* con un valor de modestia o cortesía. Identifica estos valores en los siguientes casos e indica quién es el agente. (SU4: 163²⁰⁵)

3.4.3 Los tratamientos

La presentación, explicación y práctica de los diferentes tratamientos disponibles en español aparece vinculada, en la mayor parte de los casos, a las expresiones de saludo y presentación. Al igual que estos actos de habla, el uso de tratamientos se condensa en los niveles iniciales y son pocas las muestras sobre el tema en niveles intermedios o avanzados. En estas primeras etapas es habitual encontrar información sobre fórmulas de tratamiento ritual – *Señor (sr.)/señora + apellidos; Don/Doña (D.^a) + nombre + apellidos; Doctor (Dr.)/Doctora + nombre + apellidos* (ELV1: 25; AG1: 87) – y formas para

²⁰⁴ En el listado de elementos aparecen más ejemplos de cada uno de los tipos.

²⁰⁵ Ejemplo de uno de los casos que hay que identificar:

- *Te he traído unos libros que te pueden ser muy útiles*
- *¡Hombre! Pues se agradece, Antonio.*

dirigirse a alguien desconocido – *perdona /perdone; disculpa/ disculpe* (EA1: 47; AG1: 46; PRO2: 57); sin embargo, las muestras más numerosas son las que abordan la diferencia entre *tú* y *usted* (AU1: 181; AU2: 198; EA1: 163; ELV1: 19 y 145; AG1: 68-69 y 74; PRO1: 15; PRO2: 22-23). Sobre este tema, algunos manuales añaden ya en este nivel la forma *vos* (EA1: 163) y son muy frecuentes las explicaciones acerca de estos tratamientos en cuanto a variedades geográficas – *en gran parte de Hispanoamérica no se usa la forma de 2ª persona del plural (vosotros, vosotras) y se utiliza la forma ustedes para la 2ª y para la 3ª persona del plural* (EA1: 163) – y sociales – *en español peninsular, utilizamos tú cuando nos dirigimos a alguien que conocemos y con el que tenemos confianza o cuando es alguien muy joven (...) Utilizamos usted cuando nos dirigimos a alguien que no conocemos, con el que no tenemos confianza o que está jerárquicamente por encima de nosotros* (ELV1: 19).

En estas primeras etapas, cabe resaltar algunas de las explicaciones propuestas por su acercamiento pragmático y de registro. Así, el manual *Español lengua viva I* señala la utilización explícita de *usted* como recurso discursivo – *los pronombres personales usted y ustedes aparecen muchas veces como recurso para marcar explícitamente el tratamiento: ¿está usted estudiando otras ofertas de trabajo?; ¿está estudiando otras ofertas de trabajo?* (ELV1: 145) – y *Protagonistas* aborda el uso generalizado del “tú” en el español peninsular – *generalmente se usa usted (formal) con personas mayores, no conocidas o autoridades. Se usa tú (informal) entre familiares, amigos o personas jóvenes. En España el tratamiento de tú está más extendido que en América Latina, no solo entre gente joven, sino de todas las edades, en el trabajo, en tiendas, etc.* (PRO1: 15; PRO2: 22-23).

Por último, las escasas muestras sobre tratamientos en niveles intermedios complementan estos contenidos con las abreviaturas de tratamientos frecuentes – *Excmo.; Ilmo.; Uds.; Sres...* (SU3: 128) – y con reflexiones más complejas sobre la diferencia *tú – usted* (ELV2: 12-13; AG3: 20). De este último manual analizado, cabe destacar la alusión que hace a la falta de consenso a la hora de utilizar el *usted* aun entre los hablantes nativos de la lengua. Para ello, el manual recoge algunos de los mensajes del foro de dudas del diccionario en línea *Wordreference* y en el que aparecen percepciones diferentes del uso de estos tratamientos dependiendo del país – *en la Argentina se usa el vos, muchas veces incluso con personas que no conocés (...) y especialmente si se trata de situaciones informales – la edad – yo tengo más de cuarenta años y ahora uso más el usted que*

cuando tenía veinte y a su vez, espero mucho más que antes, ser tratado de usted en determinadas circunstancias – o la relación entre interlocutores – un profesor le habla a sus alumnos de tú, mientras que los alumnos hacen lo propio con usted. El jefe habla a la secretaria de tú, mientras que ella le contesta con usted...la diferencia de poder se señala con esta diferencia (AG3: 20).

3.5 La aparición de la (des)cortesía verbal en los manuales: recapitulación

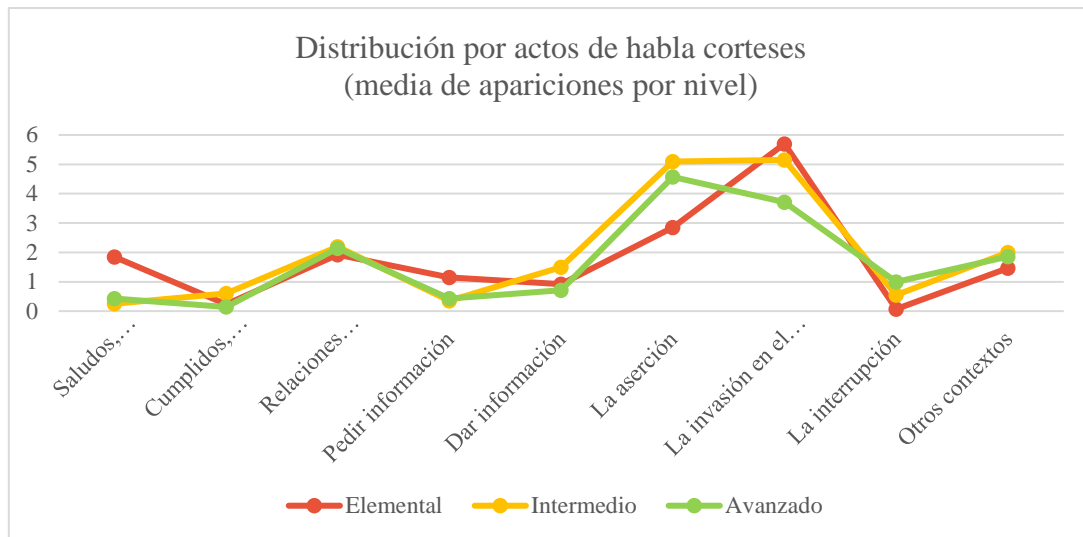
Tras el análisis de manuales realizado y la presentación de sus resultados, conviene prestar atención a algunos datos de carácter general con el fin de proporcionar una visión de conjunto dentro de este tercer capítulo.

La observación se centró en un corpus de 40 manuales de español como lengua extranjera dedicados a un público general y sin limitaciones de tiempo, destrezas o edad. Los manuales pertenecen a un total de ocho editoriales españolas diferentes especializadas, en exclusiva o parcialmente, en la enseñanza de ELE. De estos 40 libros de texto, 13 pertenecen a niveles elementales – A1 y A2 según el *Marco* – 20 a niveles intermedios – B1 y B2 – y 7 a niveles avanzados – C1 y C2.

Para el análisis se recogieron un total de 738 muestras: 232 en niveles elementales, 376 en intermedios y 130 en avanzados. Aunque las cifras de muestras por nivel resultan bastante dispares, el número de apariciones por manual y por nivel se mantiene significativamente equilibrado. Así, de media se recogieron 17,8 muestras por manual en los niveles elementales, 18,8 en los niveles intermedios y 18,5 en los avanzados; lo que muestra una tendencia a la enseñanza de la (des)cortesía verbal aplicada en todas las etapas de la lengua y sin predilección de unos niveles frente a otros.

En cuanto a la temática de las muestras, estas fueron clasificadas en tres apartados: el tratamiento de la cortesía verbal – 668 muestras –, el tratamiento de la descortesía – 10 – y la enseñanza de herramientas comunicativas vinculadas a la (des)cortesía – 60. Por tanto, más del 90% de las muestras recogen la presentación de contenidos corteses y estas, a su vez, aparecen vinculadas a diferentes funciones comunicativas. Dentro de estos actos de habla, se aprecian diferencias significativas en cuanto a número de muestras – la función más tratada es la de la invasión en el campo del otro con un total de 203 muestras; mientras que la expresión de cumplidos, elogios y piropos cuenta con 16 – y, aunque menos relevante, también se encuentran diferencias en cuanto al nivel de los manuales, tal y como aparece en la gráfica²⁰⁶.

²⁰⁶ En esta ocasión, la gráfica representa la media de apariciones por manual y nivel en cada una de las funciones tratadas.



Teniendo en cuenta los datos relativos basados en la cantidad de manuales por nivel, se observa una uniformidad mayor que en la gráfica con datos absolutos anterior²⁰⁷. Sin embargo, cabe destacar el hecho de que las muestras de nivel elemental son las más numerosas en los actos de saludar, pedir información e invadir el campo del otro, mientras que las muestras en niveles avanzados únicamente adelantan al resto en el caso de la interrupción.

Asimismo, se observa la preferencia de los manuales por la enseñanza de los actos asertivos y de invasión en el campo del otro; actos que se corresponden con los más tratados en cada uno de los tres niveles de referencia.

Por otro lado, el tratamiento explícito de la descortesía es minoritario, tal y como se avanzaba en el apartado dedicado a esta estrategia, y su enseñanza se condensa en los niveles avanzados, con 7 de las 10 muestras analizadas. En estos últimos niveles también es donde se registra un número mayor de muestras relacionadas con las herramientas propias de la (des)cortesía. Así, mientras que en niveles elementales e intermedios estos contenidos no tienen un peso relevante en el análisis, en estas últimas etapas de la lengua se encuentran casos como el de *Nuevo Prisma 6*, de nivel C2, que contiene un total de 7 muestras dedicadas a recursos comunicativos como la atenuación, la intensificación o la evidencialidad.

Por último, es necesario destacar que los resultados del análisis de manuales presentados en este capítulo representan una muestra descriptiva de lo encontrado en el corpus

²⁰⁷ Tabla con la que se introduce el apartado “3.2 El tratamiento de la cortesía verbal en los manuales”.

utilizado. Con ello, se trata de poner de relevancia aspectos como la aparición sistemática de la (des)cortesía en todos los niveles, la relación de estos contenidos con funciones específicas de la lengua y las formas o recursos más recurrentes para su enseñanza. De igual modo, se tuvo en cuenta si el acto de habla era presentado de forma completa – posibles preguntas de introducción al acto o respuestas a este – y si los contenidos eran complementados con apuntes teóricos de carácter pragmático – uso del acto, fuerza comunicativa de los diferentes recursos, etc.

Este análisis de manuales, por tanto, constituye una visión representativa y vigente del tratamiento de la (des)cortesía en su vertiente más práctica, la de la enseñanza de lenguas. Con él, se establece la base para la propuesta de actualización del siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN DE DATOS Y CONCLUSIONES FINALES

4.1 Análisis crítico de la aparición de la (des)cortesía en los manuales del corpus.

4.1.1 Cuestiones generales: terminología y distribución.

4.1.2 Los contenidos funcionales

4.1.2.1 La (des)cortesía ritual

4.1.2.2 La (des)cortesía estratégica

4.1.3 Los recursos lingüísticos: herramientas y medios de expresión

4.1.4 La práctica: las actividades

4.2 Nuevas líneas de investigación

4.2.1 El estudio de los marcadores discursivos: nexos orales

4.2.2 La fonocortesía

4.3 Conclusiones finales

4.1 Análisis crítico de la aparición de la (des)cortesía en los manuales del corpus

Tras la presentación de los resultados del estudio de manuales, este último capítulo se dedica al análisis e interpretación de los datos recogidos. Con esto, se pretende no solo describir la aparición de la cortesía en los manuales – como fue el objetivo del capítulo anterior – sino contrastar estos resultados con los de las investigaciones actuales. Siguiendo la estela de estudios con metodologías similares (Miranda, 2000; Bani y Nevado, 2004), el fin de esta actualización es poner de relieve los casos en los que la enseñanza de este fenómeno es significativa, así como los apartados y materiales que, desde un punto de vista pragmático, necesitan más atención.

Antes de comenzar con la interpretación de los datos, cabe mencionar las variables, en muchos casos limitantes e insalvables, que afectan a la enseñanza y aprendizaje de los actos de habla. La presentación de la cortesía verbal como una estrategia de comunicación, y no como una serie de reglas fijas, hace que los factores que contribuyen a la adecuación o no de estos recursos cobren una especial importancia. De Pablos (2008) menciona algunas de estas variables referidas a su estudio sobre los agradecimientos; sin embargo, estos condicionantes pueden generalizarse al tratamiento de la mayoría de actos de habla:

1. La dificultad de delimitar las normas de actuación y las convenciones sociales de interacción entre individuos de una lengua extranjera (...)
2. Las características individuales y personales tanto del hablante como del oyente (sexo y edad) en la interacción (...)
3. La relación que existe entre hablante y oyente: la distancia social o familiaridad entre los interlocutores y el poder social o el estatus relativo que existe entre los interlocutores (...)
4. El contexto donde tiene lugar el acto de habla (...)
5. El grado de imposición del acto de habla con respecto a la imagen pública de los individuos que interactúan. (...)
6. Todos los elementos relacionados con el lenguaje no verbal tales como el paralenguaje (silbidos o susurros) y la quinésica (gestos comunicativos, posturas y modales). (de Pablos, 2008: 690)

Todas estas variables obstaculizan la enseñanza y aprendizaje de los actos de habla, puesto que conllevan “la imposibilidad de identificar un patrón modélico de cortesía

verbal para presentar en clase” (Landone, 2009: 9). Igualmente, es necesario prestar atención tanto a los aspectos socio-culturales que determinan el límite entre lo adecuado y lo no adecuado como a las diferencias que puede presentar un mismo acto de habla de una lengua a otra. En este último caso, se debe tener en cuenta que “no solo la realización lingüística de un mismo acto de habla puede diferir de una cultura a otra, sino también la fuerza y la función del acto, así como el tipo de inferencias derivadas de la realización de un acto de habla concreto” (Barros y Barros, 2011: 105).

Teniendo en cuenta estas limitaciones a la hora de enseñar la cortesía verbal, el análisis de este capítulo no aspira a ser la solución total y definitiva del estudio de este campo. Más bien, la actualización que se propone trata de centrarse en aspectos específicos y prácticos que ayuden a facilitar la presentación, comprensión y adquisición de esta estrategia comunicativa desde una perspectiva pragmática y cultural.

4.1.1 Cuestiones generales: terminología y distribución

Uno de los aspectos a simple vista más llamativos del tratamiento de la cortesía verbal en los manuales analizados es la falta de una terminología homogénea y generalizada. Tal y como otros autores ya han puntualizado (Bani y Nevado, 2004; Castillo y García, 2006; de Andrade, 2011), en muchos casos, los ejemplos de lengua corteses en los manuales no están identificados explícitamente como tales y, a menudo, la información que aportan referida al registro, adecuación o frecuencia de uso resulta significativamente simplista y poco reveladora. Esta problemática coincide también con los resultados de investigaciones dedicadas al análisis de diccionarios en las que diferentes autores (Carbonero, 2005; Dacosta, 2005; Azorín, 2010) ponen de relieve tanto la variabilidad de las marcas empleadas para categorizar palabras – *coloquial, vulgar, informal, formal, culto, elevado, jergal, restringido, literario*, etc. –, como la falta de criterios unánimes para distinguir vocablos.

En el caso de los manuales analizados, las marcas de registro más utilizadas es el par *formal / informal*. Con ellos se trata de poner de relieve las diferencias de tono de algunos de los recursos presentados; sin embargo, estas categorías no siempre aparecen en todos los actos de habla por igual y, en ocasiones, pueden presentar contradicciones de un manual a otro. Por ejemplo, a la hora de tratar el acto de habla de responder a una presentación, la mayoría de manuales enseñan las formas *encantado/a, mucho gusto y hola, ¿qué tal?*; no obstante, la información sobre el registro puede resultar confusa:

	<i>Encantado / a</i>	<i>Mucho gusto</i>	<i>Hola, ¿qué tal?</i>
SU1: 15-20	No marcado	No marcado	No marcado
EM2: 8	No marcado	No marcado	No marcado ²⁰⁸
PRI1: 15	Formal	Formal	Informal
PRI2: 9	No marcado	Formal	Informal
EA1: 39	Más formal	----	Menos formal
ELV1: 20	Más informal/ formal	Más formal	Más informal

En este caso, aparte de la variabilidad terminológica – informal, menos formal, más informal –, se encuentran ambigüedades con el uso de *encantado*. Para algunos manuales esta expresión forma parte del registro formal, para otro es neutra frente a las otras opciones marcadas, y para otro es tanto formal como informal.

De igual modo, las diferencias lingüísticas que caracterizan el discurso formal e informal no siempre aparecen de forma explícita ni como parte de contextos fácilmente identificables. Numerosos autores (Salo, 2000; Candón, 2000; Nogueira, 2011; Briz, 2013) han prestado atención a estas diferencias estructurales entre discursos y a la necesidad de enseñar estos contrastes de una manera clara y coherente. Sin embargo, aún se pueden encontrar muestras en las que ante una función comunicativa similar – defender una opinión personal – y dentro de un mismo contexto – un debate con los compañeros de clase –, las formas proporcionadas pertenecen a registros diferentes:

EM3: 127	EM4: 19
<i>No, no es así</i>	<i>(Yo) estoy de acuerdo con/ en eso/ con/ en lo de (que) ...</i>
<i>No es cierto/ verdad</i>	<i>(Sí/No) no hay duda de que...</i>
<i>Está claro que no</i>	<i>Yo no comparto tu opinión/ punto de vista/ Yo no pienso de la misma forma/ Yo no opino lo mismo que tú/ Yo lo veo igual que tú / Yo no lo veo así.</i>
<i>¡Ni hablar!</i>	
<i>¡Qué va!</i>	

²⁰⁸ Tanto *Sueña 1* como *Embarque 2*, tienen diálogos vinculados a la teoría en los que se presentan las formas “encantado” y “mucho gusto” en contextos formales y “hola, ¿qué tal?” en contexto informal; sin embargo, no hay información explícita al respecto.

<p><i>¡Por supuesto!</i></p> <p><i>Ya/ Ya lo creo</i></p> <p><i>Es cierto/ verdad</i></p> <p><i>Claro que sí</i></p> <p><i>Pues claro</i></p>	<p><i>(Pues) yo no estoy de acuerdo con/ en eso/ con/ en lo de...</i></p>
---	---

La presentación, dentro de una misma colección, de fórmulas formales – *yo no opino lo mismo que tú* – e informales – *¡ni hablar!* – en actividades similares y ante los mismos interlocutores, provoca que la separación de estos dos registros no quede clara y pueda dar lugar a errores de adecuación.

Dejando de lado las marcas más o menos específicas sobre el registro, también cabe señalar el orden o distribución de los contenidos enseñados. A menudo, la manera más utilizada de presentar las nuevas formas son cuadros teóricos en los que se hace un listado de expresiones disponibles para llevar a cabo un determinado acto de habla. Estos cuadros teóricos, cuando forman parte de un acto de habla que puede resultar amenazante para la comunicación, requieren idealmente algunos apuntes sobre el uso de las formas y su fuerza ilocutiva. Así, por ejemplo, el manual *Aula Internacional 3* da algunas pautas pragmáticas al tratar la expresión del desacuerdo:

- En general, las preguntas *¿Qué?* y *¿Cómo?* Expresan rechazo a lo que nos acaban de decir [ejemplo].
- En un registro coloquial, algunas fórmulas sirven para expresar un rechazo total, incluso agresivo [ejemplo con la forma *¡(Pero) qué dices!*]
- Otras expresiones coloquiales sirven para negar con énfasis una afirmación [ejemplo con la forma *¡Qué va!*].
- Suavizar una expresión de desacuerdo: es habitual usar diferentes recursos para suavizar nuestro desacuerdo. En general, estos recursos presentan nuestra opinión como algo “personal y subjetivo” y no como afirmaciones absolutas [ejemplo con las formas *Yo no diría eso; A mi modo de ver; Lo que pasa es que... y Hombre, yo no estoy del todo de acuerdo con...*]. (AU3: 113)

Este tipo de explicación pragmática – con información sobre el registro, la fuerza conversacional de determinadas expresiones o el tratamiento explícito de recursos atenuantes – es, sin embargo, minoritaria en el corpus de manuales. La exposición de contenidos suele prescindir de esta clase de apuntes y presentar las expresiones como

unidades léxicas y memorizables. No obstante, y aun con estas carencias en el plano pragmático, se encuentran dos tipos de muestras. Por un lado, algunos manuales analizados ordenan las expresiones en una escala gradual, donde se marcan implícitamente diferencias de fuerza o rotundidad. Este es el caso, por ejemplo, de esta muestra de *en acción 2*:

Expresar acuerdo o desacuerdo
Estar (completamente/ totalmente) de acuerdo
Estar de acuerdo en parte
No estar muy de acuerdo
No estar de acuerdo
No estar en absoluto de acuerdo (EA2: 25)

Aunque no aparezcan explicaciones en cuanto al valor de las diferentes fórmulas, el hecho de que sigan un orden gradual aporta un mínimo de información sobre el peso dialógico de cada expresión. Sin embargo, por otro lado, hay manuales que no siguen un orden reconocible desde un punto de vista pragmático y hacen que los recursos presentados queden de alguna manera desvinculados del resto de formas y contextos. Este es el caso de algunas muestras en el tratamiento de las órdenes y mandatos:

Dar una orden o instrucción
Retira la sartén del fuego ahora
No olvides añadir canela
Venga, saca la tarta del horno
Vas a la cocina y me traes la sal
Te agradecería que me dieras la receta de la tarta de manzana
Te ruego que me ayudes
Necesito que me ayudes en la cocina
(No) Hace falta que vigiles/ vigilar el horno
¡A comer! (EM4: 74)

Dar una orden o instrucción
Te ordeno que...
Tú te callas
Espera un poco, por favor
¿Quieres/Puedes hacerme el favor de...?
¿Será/ Sería mucho pedir que...?

En estas muestras, la alternancia de expresiones más o menos directas sin un orden gradual hace que se dificulte el reconocimiento del peso o valor comunicativo de cada una de ellas.

El hecho de que las marcas de registro no sean homogéneas y que el orden y distribución de los contenidos no sea gradual y reconocible a simple vista puede obstaculizar el acceso de los estudiantes a los nuevos recursos. Por el contrario, el uso de marcas de registro y apuntes explícitos sobre el uso y carga ilocutiva de las expresiones, no solo guiará al estudiante hacia el uso adecuado de estas, sino que además sentará las bases para una concienciación social y lingüística en la lengua meta.

4.1.2 Los contenidos funcionales

Tal y como se señaló en el capítulo 3, la mayor parte de muestras recogidas se ubican dentro de las funciones prototípicas de la cortesía verbal en los manuales. La descripción de los resultados estableció una visión general del fenómeno en cuanto al grado de presencia de los actos de habla corteses, la distribución de estos a lo largo de los niveles, así como las formas de expresión más utilizadas para conseguir el éxito comunicativo. Este apartado se dedicará, por tanto, a la puesta en común de los puntos más llamativos que han ido apareciendo durante el análisis y cotejo de los datos.

4.1.2.1 La (des)cortesía ritual

Este tipo de cortesía tiene, por lo general, una gran presencia en los manuales analizados, ya no solo como actos de habla concretos – saludar, hacer un cumplido, relacionarse socialmente – sino como parte de otros actos más complejos – pedir en una tienda, proponer un plan o dar una opinión. Por ello, el aprendizaje y práctica de esta cortesía ritual, al menos a nivel básico, está prácticamente garantizada. Además, cabe resaltar que, aunque en ocasiones se siguen encontrando ejemplos de intercambios poco probables – *me llamo Pablo Linares, ¡hasta luego!* (PRO 1: 8-9) –, la presentación de este tipo de contenidos en diálogos y actividades tiende a reflejar cada vez más una lengua natural y realista.

²⁰⁹ En este caso, el cuadro se complementa con un ejercicio de reflexión sobre las expresiones más adecuadas para tratar con un compañero de trabajo.

En cuanto a los aspectos mejorables, llama especialmente la atención la falta sistemática de información cultural. Dentro de los actos de habla rituales, esta ausencia es notable sobre todo en lo referente a las despedidas. Tal y como se avanzaba en el capítulo anterior, la falta de información sociocultural puede deberse a la concentración de estos actos de habla en los niveles iniciales de la lengua. Sin embargo, esta preferencia, lógica desde un punto de vista de inmediatez comunicativa, trae consigo la omisión de aspectos relevantes para comprender y adaptarse, llegado el caso, a la cultura meta. Así, los manuales que estudian fórmulas de saludo o despedida en niveles intermedios y avanzados tratan aspectos más complejos como, por ejemplo, las despedidas dentro de un proceso gradual y a menudo anunciado con anterioridad, sobre todo en contextos distendidos o en el caso de invitaciones:

En España es habitual tardar en despedirse. Es frecuente anunciar que nos queremos ir y seguir hablando un buen rato. No está muy aceptado irse inmediatamente. Si alguien lo hace, da la sensación de que no está a gusto o de que está enfadado. (AU3: 37)

Sin embargo, este tipo de explicaciones aún resultan minoritarias. De igual modo, en el campo de las despedidas no se tienen en cuenta matices como que “hasta luego” no implica necesariamente un encuentro posterior – sobre todo en el español peninsular – o que “hasta pronto” indica una cantidad de tiempo mayor que “hasta luego” y, a menudo, un deseo de verse en un futuro indeterminado. También, ninguna de las muestras analizadas trata un tipo de despedida que, en ocasiones, suele representar problemas a los hablantes no nativos de español; esto es el uso de las fórmulas de despedida como saludos de paso. Así, Agustín (2006) explica:

Los hablantes nativos de español no somos realmente conscientes de la manera (medios lingüísticos que utilizamos) en que saludamos a un conocido en la calle o a un vecino en la escalera. Generalmente, usamos o bien *Hola* (saludo de apertura) o *Hasta luego* o *Adiós* (despedida), mientras que en inglés o alemán sólo cabe la posibilidad de *Hola*. (Agustín, 2006: 99)

Igualmente, en niveles intermedios y avanzados, aunque hasta ahora no se contempla, podrían proponerse reflexiones culturales sobre la relación entre el saludo y el interés por la salud, o las contradicciones que pueden darse entre el saludo y la conversación posterior. García y Moya (1994) lo explican así:

El saludo español casi siempre va unido a la pregunta por la salud del interlocutor. Incluso en el caso de una persona con la que el hablante entra en contacto por primera vez, el saludo es: «¿Está usted bien?», o «¿Cómo está usted?». El hablante quiere a toda costa obtener del interlocutor una contestación favorable. Todos estos giros y aún más el descolorido «¿qué tal?», con la correspondiente contestación pura «bien, gracias, ¿y usted?», están gastados hasta tal punto que no se sienten como pleonasmos o contradicciones, pues es frecuente el caso en que el interlocutor, requerido con más insistencia por su salud, a pesar del «bien, gracias» precedente, manifiesta una sentida y larga retahíla de quejas y lamentaciones. (García y Moya, 1994: 400)

Fuentes (2010: 66), en relación a esto, también pone de relieve la correspondencia entre el grado de familiaridad de los interlocutores y la interpretación más o menos literal del mensaje, es decir, ante una pregunta como *¿cómo estás hoy, tío?* o *¿cómo andas?* se espera una respuesta más abierta e informativa que ante un estandarizado *¿qué tal?* De igual modo, cabe prestar atención a la combinación de estas fórmulas, pues su colocación no es arbitraria. Sobre este tema, García y Moya (1994: 407-408) hablan de un “efecto zoom” que provoca que las fórmulas aparezcan ordenadas desde las más generales y rituales hasta las más particulares y de toma de contacto. Así, mientras una combinación del tipo *Hola, ¿qué hay?, ¿qué tal?, ¿cómo estás?* es perfectamente viable, otra como *¿Qué tal?, ¿cómo estás?, hola, ¿qué hay?* no lo sería. Sin embargo, el hecho de que muchos manuales solo traten este acto de habla en los niveles iniciales hace que este tipo de contenidos y explicaciones más pragmáticas se vean muy limitadas.

En relación al acto de hacer un cumplido o elogio, conviene remarcar que, si bien el tratamiento que se hace de él en los manuales es mayoritariamente apropiado en términos de variedad de formas y recursos, este acto no siempre se estudia de forma independiente y en profundidad. El estudio de este acto de habla como parte de otros más generales, puede provocar que el componente sociocultural y pragmático de este quede relegado o incluso omitido. Este es el caso, por ejemplo, del manual *Español lengua viva*, donde, dentro de una serie de actividades sobre las relaciones familiares, apunta:

Elogiar:

- *Este es Juan, es mi novio*
- *¡Qué guapo (es)! (ELV1: 39)*

Esta breve nota, quizás por tratarse de un nivel inicial, deja de lado posibles problemas de adecuación sociocultural como, por ejemplo, el hecho de que este diálogo puede resultar viable si la presentación es por medio de una foto, pero no tanto si se trata de un encuentro presencial. Del mismo modo, no tiene en cuenta la relación entre interlocutores, ya que, como apunta Barros (2012), “los cumplidos se vinculan a situaciones de coloquialidad, en las que tienen una mayor importancia los móviles afectivos y prácticos y existe una relación de proximidad sociofuncional entre los interlocutores” (Barros 2012: 111). Por tanto, esta interacción podría darse entre amigos o familiares, pero puede resultar inadecuada con desconocidos o en relaciones de poder.

Por su parte, un tratamiento en exclusiva del acto de hacer cumplidos permite prestar atención a los contextos socioculturales en los que estos son bien recibidos e, incluso, esperados – *ir al piso nuevo de un amigo, ver a un amigo con su hijo pequeño, un amigo estrena ropa nueva, cenar en casa de unos amigos* (situaciones prototípicas que propone AG5: 46-47) – o reflexionar sobre posibles fallos culturales, ya que, como apunta Barros:

Es posible que se interprete negativamente un cumplido si no se dan una serie de condiciones en su realización: que la relación entre los interlocutores no favorezca o permita la formulación de elogios, que el tema del cumplido sea inapropiado al contexto, que se perciba insinceridad en el hablante, etc. Igualmente, la ausencia de un cumplido en un contexto donde se esperaría que apareciese (...) puede convertirse en un FTA. (Barros 2012:113-114)

Con el objetivo de desarrollar en el estudiante de lenguas una conciencia multicultural vinculada a los cumplidos, también puede resultar útil el trabajo con tests de hábitos culturales. Este tipo de actividades de reflexión, además, puede dar lugar al estudio de actos conflictivos – como los piropos – y sentar las bases para el tratamiento de estereotipos en la clase. Por ejemplo, el manual *Sueña* propone el siguiente test:

Un desconocido le grita a una chica un piropo de exaltación de las curvas de su cuerpo. Si fueras ella...

- a) Le partirías la cara
- b) Le contestarías con una grosería
- c) Seguirías sin hacerle caso
- d) Le darías las gracias e iniciarías una conversación
- e) Valorarías sus cualidades físicas y le corresponderías con otro piropo. (SU4: 97)

Igualmente, y también relacionado con aspectos culturales, es necesario prestar atención ya no solo a la expresión del cumplido como tal, sino a la recepción y respuesta de este. Como se apuntaba en el capítulo anterior, algunos de los manuales ya tienen en cuenta esta parte del acto de habla (EA2, SU4 y AG4); sin embargo, el tratamiento de las réplicas no es sistemático. Esto, de nuevo, puede dar lugar a fallos de adecuación puesto que culturas como la española tienden a quitar peso al cumplido, mientras que en otras lenguas la aceptación y agradecimiento del halago son más habituales y, por tanto, esperados dentro de la comunicación.

En relación a esto último, cabe destacar el hecho de que en algunas de las muestras analizadas dentro de este acto de habla los cumplidos no aluden directamente al interlocutor, sino a una tercera persona – *mi hermano es buenísimo* (EM3: 35) – o a un producto ajeno al receptor del mensaje – *un trabajo increíble / incomparable* (referido a una obra de arte en EA3: 95). En estos casos, el cumplido o elogio se relaciona ya con otros actos de habla como el de dar una opinión o valorar y cambia en cierto grado tanto la expresión como la recepción del mismo. Así, ante una situación que atañe directamente al interlocutor – ropa, peinado, vivienda, bebé, etc. – es habitual la repetición y exageración del halago – *¡Qué bebé tan lindo! / Gracias / Míralo, con esa sonrisa ¡es un cielo!* (PRO4: 112) – mientras que con algo ajeno al receptor la intensificación se relaja. Por tanto, la necesidad de dar una respuesta socioculturalmente adecuada es más pertinente en los casos de cumplidos directos que en las menciones indirectas.

Por último, conviene prestar atención al tratamiento de la cortesía ritual correspondiente a las relaciones sociales y afectivas en los manuales analizados. Tal y como aparece en el apartado dedicado a estas relaciones en el capítulo 3, numerosos actos de habla pueden ser adscritos dentro de este grupo; sin embargo, la actualización de esta sección se centrará en dos de ellos: el agradecimiento y las disculpas.

La presentación y práctica explícita del acto de habla de agradecer apenas aparece en 4 de los 40 manuales analizados. Esta escasa dedicación al tema se ve contrarrestada con numerosas muestras y ejemplos en contexto a lo largo de las actividades del manual. Si bien estas apariciones pueden ser consideradas un input relevante, el hecho de no tratar la variedad de expresiones disponibles, así como el uso socialmente esperado de ellas de forma explícita, provoca que, una vez más, los factores culturales vinculados a este acto de habla pasen desapercibidos.

Diferentes autores (Haverkate, 1994; de Pablos, 2008 y 2015; Milà, 2011; Siebold, 2012) han puesto de relieve las diferencias de uso que el agradecimiento tiene entre culturas y, por tanto, la necesidad de su enseñanza en clase de ELE. Así, Milà concluye:

En español, en algunas ocasiones la confianza reduce la necesidad de expresar excesiva cortesía al agradecer o hasta la elimina, mientras que en otras da permiso para usar el humor o pedir, indirectamente, una reiteración del objeto de gratitud (un deseo, un cumplido) recibido. Para la didáctica de ELE, se impone ser conscientes de estas características del agradecimiento en español, ya que su desconocimiento puede llevar a los no nativos a obrar con exceso de cortesía y/o a percibir que los españoles no son corteses cuando agradecen o les responden al agradecimiento de forma (desde el punto de vista de los no nativos) insuficiente²¹⁰. (Milà, 2011: 55)

Esta diferencia entre culturas en el acto de habla de agradecer no solo concierne a la frecuencia de uso – menor en el ámbito hispánico – sino que, además, afecta al comportamiento sociocultural:

The preferred lexical and syntactic methods of intensifying Spanish expressions of gratitude include the use of signals to denote a sense of caring, such as personal and affectionate forms of address, interjections and discourse markers. These contact signals clearly strengthen the relationship aspect and compensate for the lack of more formal or repeated thanks by creating social proximity. Therefore the preferred Spanish expressions of thanks are characterized by a strong tendency towards positive politeness. (Siebold, 2012: 169)

Por otro lado, dentro de la estructura interna del agradecimiento, de Pablos (2015) agrupa las variables que condicionan el uso del agradecimiento en español en seis categorías socio-pragmáticas:

1. The personal and individual characteristics of the sender and the receiver: gender and age.
2. The origin and cultural background of the interlocutors.

²¹⁰ Esta caracterización del agradecimiento en español también podría relacionarse con la función de expresiones como “por favor”, tampoco tratada de forma metódica en los manuales, pero con diferencias notables en cuanto a frecuencia de uso con otras culturas.

3. The relationship between them: social distance (the degree of familiarity) and social power (the degree of social (im)balance: hierarchy or equal status).
4. The specific characteristics of the object (in this case associated with the SA²¹¹ of thanking) whether the benefit associated with the SA is tangible or verbal.
5. The specific type of action linked to the performance of a speech act (e.g. provision of help, goods, etc.).
6. The context in which the SA takes place (public places – shops, banks, hotel, etc. or private contexts – someone’s house). (de Pablos, 2015: 153-154)

Ligado a los puntos 4 y 5, de Pablos también clasifica el origen o la causa del agradecimiento, puesto que las fórmulas utilizadas para expresar el acto de habla varían dependiendo del peso del beneficio que recibe el emisor. Así, el autor diferencia cuatro grandes principios:

1. Thanking for offers or invitations.
2. Thanking for receiving goods. [non-material and material]
3. Thanking for services rendered and performance of an action.
4. Thanking in greeting rituals. (de Pablos, 2015: 154-155)

Cabe resaltar, pues, la gran variabilidad que existe dentro de este acto de habla y cómo diferentes factores sociales y culturales delimitan su uso y expresión. Por eso, a la hora de presentar estos contenidos y practicarlos en clase, es necesario aportar información sobre el contexto y el uso, centrándose, en la medida de lo posible, en el contenido comunicativo. Así, por ejemplo, esta actividad propuesta por el manual *Español lengua viva* puede dar pie a la reflexión:

Seguro que en tu clase hay personas que son importantes para ti por diferentes motivos. Piensa por qué es importante cada una de ellas y escríbeles una nota dándoles las gracias. Responde a las notas que recibes. (ELV4: 82)

Sin embargo, la propuesta de *Nuevo Prisma*, aunque en términos generales delimita el contexto, los interlocutores y la causa del agradecimiento, no potencia tanto la reflexión cultural sino la gramatical²¹²:

²¹¹ Abreviatura referida a la noción de acto de habla (Speech Act).

²¹² En el texto propuesto solo hay dos espacios relacionados con el agradecimiento. En uno le sigue la preposición “por”, por lo que solo hay dos opciones de respuesta posible, y al otro le sigue un verbo en subjuntivo, por lo que solo hay una opción correcta gramaticalmente.

Pilar le ha enviado a su amiga Jenny, de Nueva York, un regalo. Lee la respuesta de Jenny en la que se lo agradece y se disculpa por no aceptar una invitación que Pilar le ha hecho. Elige la expresión del cuadro más adecuada para completar los espacios en blanco. (PRI3: 89)

De forma paralela al agradecimiento, el acto de habla de las disculpas tampoco ha recibido la dedicación necesaria defendida por diferentes autores (Solís, 2006; Valls, 2012) en los manuales analizados. Las principales contrariedades en este campo son la atención a la forma gramatical en detrimento de la adecuación pragmática y la falta constante de relación con aspectos culturales ligados a este acto de habla. Así, Valls propone:

Recursos como la repetición de una fórmula, el uso del imperfecto y de los marcadores discursivos son opciones que se deberían introducir en los métodos de ELE, puesto que son maneras de disculparse bastante frecuentes y que se acercan más a la realidad que el uso excesivo, por ejemplo, del operador *es que*. (Valls, 2012: 26)

A esto sería necesario añadir información sobre la frecuencia de uso y connotaciones de cada una de las fórmulas, las estrategias adecuadas en la cultura meta – en español, por ejemplo, es habitual que a la disculpa le siga una justificación²¹³ – y los contextos en los que se hace necesaria la disculpa (Solís, 2006: 609). Estos contextos de uso, al igual que los de los agradecimientos, tendrán en cuenta aspectos como la relación entre interlocutores o la magnitud del daño cometido:

Para ser consciente de haber ofendido a otra persona es necesario conocer qué se considera descortés en dicha cultura y observar la reacción del interlocutor. El segundo requisito a la hora de pedir disculpas es calibrar la intensidad o gravedad de la molestia causada al interlocutor: no es lo mismo que nos esperen diez minutos que treinta, ni dar un leve empujón a una persona mientras vamos corriendo porque perdemos el metro que tirarla al suelo. Nuestra reacción no puede ser igual, evidentemente. Existe una relación directamente proporcional entre el esfuerzo verbal del hablante al elaborar la disculpa y la importancia del agravio al oyente. Finalmente, debe prestarse atención a quién va dirigida la disculpa y a qué relación existe entre ambos interlocutores. (Solís, 2006: 611)

²¹³ Esto se intuye en algunas de las fórmulas presentadas en los manuales: “tienes que perdonarme, pero es que...” (ELV4: 83)

De las muestras analizadas, la mayoría hace alusión a contextos en los que la ofensa no es grave – rechazar invitaciones, anular citas –, por lo que el acto de la disculpa se facilita y acorta. Solo una de las muestras presenta situaciones más complejas en las que el estudiante debe reflexionar sobre el tono y el tipo de disculpa que debe expresar. En una actividad con roles:

Alumno A – Eres la clienta: Has comprado algunas prendas de vestir en una tienda. Al salir, te parece un poco caro y miras el ticket. Te das cuenta de que la dependienta te ha cobrado una chaqueta dos veces. Es la segunda vez que te pasa algo parecido en poco tiempo, así que estás un poco alerta y molesta: no sabes si ha sido un error o si querían engañarte, desconfías. Inicia la conversación.

Alumno B – Eres la dependienta: Una clienta ha comprado varias prendas de vestir, pero ha sido un poco pesada: ha estado mucho tiempo, te ha hecho sacar todo y te ha hecho mil preguntas. Vuelve a entrar con un problema en el ticket. La tienda está llena de gente y estás sola. Te imaginas que va a entretenerte demasiado, pero tú tienes que atender a los otros clientes. Discúlpate por el error y evita que te entretenga. (AG4: 31)

En esta ocasión, la actividad proporciona información ya no solo sobre el contexto – una tienda – la relación entre interlocutores – clienta y dependienta – y la razón de la ofensa – una prenda mal cobrada –, sino que hace que la ofensa sea mayor por la relación de desconfianza de estos interlocutores y su historia pasada. Este tipo de actividad, completa y relevante desde un punto de vista pragmático, es, sin embargo, poco común en los manuales analizados.

4.1.2.2 La (des)cortesía estratégica

Tras el estudio de la (des)cortesía ritual, o normativa, en la que el fin último de la comunicación es ser cortés, acercarse al otro y mantener, en la medida de lo posible, la interacción, este segundo apartado se dedicará a las muestras de cortesía estratégica. En este caso, el fin ya no es la cortesía como tal, sino que esta se utiliza como un medio para conseguir un objetivo comunicativo concreto, es decir, el hablante es pretendida y estratégicamente cortés (Briz, 2011: 13-14; Fuentes, 2011: 30).

Este tipo de (des)cortesía resulta mucho menos abarcable que la primera, puesto que las opciones para hacer frente a una misma situación se multiplican. Así, es el hablante el que, siendo consciente de la fuerza y posibles interpretaciones de cada una de las

expresiones, elige una de ellas para comunicarse con la intención que prefiere manifestar. Un estudiante, por tanto, que conoce el peso comunicativo socialmente atribuido a cada forma de expresión tendrá más probabilidades de tomar una decisión razonada y conseguir su objetivo comunicativo.

Dentro de esta cantidad de variables y considerando al emisor del mensaje como el responsable último de la elección de formas (esperables o no desde un punto de vista sociocultural), la enseñanza de esta cortesía pasa por la toma de conciencia del aprendiz de la variedad de expresiones disponible y su valor pragmático. Con esto en mente, la actualización de este apartado se centra en la revisión de la variedad de contenidos, así como en las explicaciones de uso y fuerza que los acompañan. Al igual que se hizo en el capítulo 3, esta cortesía estratégica abarca cinco grandes actos de habla: pedir información, dar información, la aserción, la invasión en el campo del otro y la interrupción.

El tratamiento dado al acto de habla de pedir información resulta, en términos generales, completo en cuanto a las diferencias de interacción con alguien conocido o desconocido. Este contraste, sin embargo, no aparece tan marcado en las relaciones de poder. Aunque se pueden encontrar contextos en los que existe esta diferencia, a esta se le añade la de interlocutores desconocidos, por lo que la diferenciación entre ambas variables no está del todo aclarada. Convendría, por tanto, crear contextos de uso en los que los interlocutores se conozcan, pero exista una relación de poder dispar – jefe / empleado, profesor / estudiante, padre / hijo – para distinguirlos de las situaciones de desconocidos con diferencias de poder – policía / ciudadano, juez / acusado.

Dentro de este mismo acto de habla, también es preciso mencionar el escaso tratamiento que se hace sobre las “preguntas indiscretas”. Aparte de la desatención hacia un contenido cultural que puede dar lugar a malentendidos – qué temas resultan tabú en la cultura meta –, esta ausencia también provoca la falta de profundización en herramientas propias de la lengua indirecta – preguntar sin preguntar. Sobre este último concepto, también llama la atención el poco tratamiento que se hace, en los niveles avanzados, sobre la idea de preguntar algo cuando se sabe que el receptor no quiere o no puede contestar, es decir, la tradicional imagen de sonsacar información o sondear al interlocutor.

En cuanto al acto de habla de dar y responder información, cabe resaltar la extensa presencia que tiene en el corpus analizado, sobre todo en lo concerniente al acuerdo y el desacuerdo. Por lo general, su tratamiento es amplio y combina una gran variedad de recursos gramaticales, léxicos e información sociocultural y pragmática. Aunque la presentación de recursos aparece de forma gradual y secuenciada a lo largo de los niveles, llama la atención la fuerza comunicativa de algunas de las propuestas desarrolladas en los niveles iniciales. Así, es común encontrar el par “yo sí/no” sin mención hacia la carga negativa que el desacuerdo puede generar en oposición al par de acuerdo “yo también/tampoco”. Ejemplos como el seleccionado son habituales y no tienen en cuenta el grado de confianza con el interlocutor:

- *A mí me gustan (mucho) los pantalones naranjas*

- *A mí también*

- *Pues a mí no me gustan nada. Yo prefiero los azules* (ELV1: 56)

Una respuesta como *pues a mí no me gustan nada* no puede ser generalizable a todos los contextos, puesto que representa un desacuerdo tajante y rotundo con el interlocutor. En contextos de poca confianza, el par cambiaría a otras expresiones más atenuadas, como, por ejemplo, *a mí sí un poco / a mí no mucho*; sin embargo, este tipo de recursos habitualmente no aparecen recogidos.

Igualmente, resulta relevante la escasa representación de contextos con un posible grado de descortesía vinculados a este acto de habla. Este es el caso de “corregir a alguien”, algo que en principio puede crear una amenaza para la comunicación y que, por tanto, se hace necesario identificar, prever y presumiblemente atenuar. Asimismo, cabe mencionar la falta de muestras sobre el acto de “dar información cuando no se ha pedido” y la respuesta a este. En general, los manuales se centran en intercambios fluidos y deseados, pero esto no siempre se corresponde con la realidad. A la hora de dar una información, el emisor debe tener en cuenta el grado de imposición del mensaje que va a dar y, para ello, resulta decisivo el hecho de que sea una información requerida o no, ya que resulta notoriamente más amenazador un mensaje no solicitado con anterioridad. Del mismo modo, ante una información, al interlocutor se le dan los recursos para estar de acuerdo o en desacuerdo, pero no para rechazar por completo el mensaje con respuestas del tipo *no estábamos hablando de eso, no sé a qué viene ahora eso o no te he preguntado esa información*. Estos últimos casos, si bien pueden representar una amenaza para la

comunicación, completan el acto de habla y permiten reflexionar al estudiante sobre el tipo de comunicación que desea establecer.

De manera similar al acto de dar información, la aserción se distribuye a lo largo de todos los niveles de referencia con un alto índice de apariciones por manual. Como cabe esperar, la atención concedida a este acto de habla – dividido en la expresión de la opinión y la valoración – es notable, debido a su alta frecuencia de uso, así como a la posible amenaza que puede plantear para la comunicación en caso de que se argumente o valore algo diferente a lo expresado por el interlocutor.

En términos generales, el tratamiento de la aserción en los manuales analizados tiene en cuenta tanto la variedad de estructuras disponibles en la lengua como el valor o peso comunicativo de cada una de ellas. Para esto, los manuales frecuentemente proponen clasificaciones que dividen el contenido en recursos para argumentar, contra argumentar, reaccionar a una argumentación o preguntar la opinión o valoración. En el caso de las expresiones de certeza y duda, la clasificación propuesta por los manuales no siempre resulta aclaratoria. Así, el manual *Agencia ELE* plantea:

Seguridad:

- *Sí, seguro*

Falta de seguridad:

- *No estoy seguro*

- *Creo que.../ Sí, parece que sí*

- *Quizás/ Puede ser*

- *Es posible/ Es probable* (AG2: 112)

En esta muestra, los recursos en la categoría “falta de seguridad” aparecen como sinónimos, lo que provoca que diferencias de matiz entre, por ejemplo, *creo que...* – con un grado de certeza alto – y *quizás* – con un grado de certeza bajo – pasen, de algún modo, inadvertidas.

Si bien los manuales a menudo diferencian entre la variación de recursos y su peso argumental, son escasas las muestras que prestan atención a la relación entre interlocutores o las implicaciones que la argumentación tiene para cada uno de ellos, ya que, retomando el ejemplo de Fuentes, no es lo mismo dar una opinión negativa sobre un comercio a su dueño que a una persona ajena a él (Fuentes, 2010:75). Este el caso de muestras como:

[En una tienda] *¿Qué tal el pantalón? ¿me queda bien?*

- (No) *Le queda mal*
- *Le queda estrecho*
- *Le queda muy bien* (EM2: 64-65)

Expresar insatisfacción en una tienda:

- *¡Qué caro!, ¡Es muy pequeña!, ¡Es demasiado grande!* (AG2: 72)

En ambos ejemplos el contexto se sitúa en una tienda, donde el cliente habla con el dependiente. En principio, son interlocutores que no se conocen, sin embargo, en el primero de los casos el dependiente valora de forma negativa al cliente con un “le queda mal (el vestido)” que puede amenazar su imagen personal. De igual forma, en el segundo caso, el cliente valora de manera rotunda – “¡Qué caro!” – algo que puede implicar directamente al interlocutor (si este es el dueño del comercio, por ejemplo). En las dos muestras se presenta el acto de habla en un contexto de no confianza – de hecho, en el primer diálogo se tratan de usted – y, sin embargo, las formas utilizadas se relacionan con contextos de confianza y coloquialidad. Aunque en ambos casos se trata de niveles iniciales de lengua, sin todavía mucha información pragmática explícita, el hecho de proponer opciones atenuadas como *no le queda muy bien, pero...*+ argumento positivo o *¡Vaya! Me parece un poco caro* pueden dar acceso, ya en ese nivel, a pequeñas reflexiones de uso de la lengua.

Por otro lado, llama la atención que, a la hora de tratar el acto de habla de hacer una valoración, sean pocos los manuales que presentan estructuras para expresar apreciaciones negativas rotundas de forma adecuada. Así, por ejemplo, no es habitual encontrar información específica sobre actos como expresar rechazo por algo – y no solo insatisfacción – o desacreditar a alguien. Este tipo de actos, a partir de niveles intermedios y avanzados, podrían ser una de las puertas de entrada para hablar de actos en los que el hablante opta por ser descortés y las consecuencias comunicativas que esto implica²¹⁴.

Igualmente, en los niveles más avanzados, cabe resaltar la falta de actividades que vayan más allá de la estructura de argumentación tradicional – cartas de queja, tertulias televisivas... – para adentrarse en cuestiones de reflexión sociocultural y pragmática.

²¹⁴ Armenta (2014) propone en relación con esto el estudio de unidades fraseológicas coloquiales como “tontolaba”, “estar empanao” o “tener memoria pez” dentro de la enseñanza de actos de habla como el de expresar desprecio, enojo, indiferencia o minusvaloración del otro.

Aspectos como el papel de la atenuación en el acto disentivo, las formas más utilizadas o las variaciones culturales a la hora de argumentar y contra argumentar²¹⁵, pueden guiar al estudiante de lenguas en la complejidad de este acto de habla. Asimismo, es en estos niveles donde podría verse la relación de la argumentación con actos de habla descorteses como la acusación o el insulto; esto es:

(...) la argumentación sirve para legitimar la actitud descortés de cara al ciudadano²¹⁶, porque así proyecta la imagen de que tiene “buenas razones” (argumentos) para acusar, increpar o insultar al adversario sin dar imagen de maleducado o agresivo, ni de que no tiene otras armas para atacar. (Alcaide, 2014: 248)

De esta forma, el estudiante no solo practica las formas aprendidas anteriormente, sino que observa y reflexiona sobre las implicaciones de un uso persuasivo del lenguaje²¹⁷, en el que el objetivo no es tanto el mensaje, sino el hecho de influir en el interlocutor.

En relación con esto último, tanto la lingüística aplicada como los manuales del corpus analizado dedican un espacio destacado al estudio de los actos de habla que constituyen una invasión en el campo del otro, esto es, las órdenes, las peticiones, los consejos y las invitaciones.

Los dos primeros apartados se presentan de forma completa en cuanto a diferencias de registro – estructuras directas e indirectas – y de interlocutores – conocidos o desconocidos; sin embargo, ambos tienden a centrarse en el componente gramatical – el valor del condicional, del pretérito imperfecto, del imperativo – de las expresiones enseñadas y no tanto en el contenido pragmático. Por ello, descuidan frecuentemente dos condicionantes que pueden hacer cambiar la expresión del acto de habla: el valor de lo pedido / exigido y si esto es esperable o no dentro de la comunicación. Estas variables pueden resultar demasiado complejas para los niveles iniciales, pero podrían recogerse

²¹⁵ El trabajo de Medina profundiza en algunos de estos cambios, como, por ejemplo, en el hecho de que los hablantes de lengua inglesa utilicen más herramientas de atenuación al argumentar que los de otras lenguas como el italiano o el danés (Medina, 2013: 20)

²¹⁶ El estudio de Alcaide (2014) se concentra en el discurso política, de ahí que hable de “ciudadanos” como receptores del mensaje.

²¹⁷ Sobre este aspecto, el manual *Abanico* propone una actividad para diferenciar técnicas y estrategias del lenguaje persuasivo – apelar a la ciencia y a la tecnología, el nombre de la marca, etc. – en la publicidad, lo que puede ser un buen inicio para hablar de estos temas y la relación entre actos de habla (AB: 50).

en niveles intermedios y avanzados con el fin de ver los cambios que se producen a nivel lingüístico y el papel de la atenuación en cada uno de ellos. Para practicar y reflexionar sobre estos cambios, se hace necesario proporcionar más información contextual. Por ejemplo, ante un ejercicio tipo en el que se pide al estudiante escribir a un amigo para pedirle que cuide a su mascota mientras está de viaje, se deberán aportar datos sobre el valor del favor – ¿la mascota es una tortuga?, ¿un perro?, ¿un caimán?; ¿qué tipo de cuidados requiere? – así como sobre el grado de predicción del favor – ¿estás enfadado con ese amigo en este momento?, ¿tu amigo vive lejos de tu casa?, ¿le gusta a tu amigo tu mascota? Con este tipo de información extra, el foco del ejercicio no estaría solamente ligado al componente gramatical, sino que se pondría en práctica una reflexión pragmática sobre el uso de las diferentes estructuras, la presencia más o menos explícita de atenuantes y la necesidad o no de acompañar la petición con justificantes o elementos de apertura del tipo “ya sé que estás muy ocupado, pero...”.

De manera similar al tratamiento de las órdenes y las peticiones, la presentación del acto de habla de dar consejos tiende más a lo gramatical que a lo pragmático. Como ya se apuntaba en el capítulo 3, las expresiones enseñadas vinculadas al consejo frecuentemente se concentran en el acto nuclear de la sugerencia, dejando de lado tanto los recursos de apertura – *en mi opinión; para mí; espero que no te moleste/ no te lo tomes a mal; si quieres; si te apetece; si te parece bien* – como los de justificación:

La justificación siempre debe contener un motivo beneficioso para el oyente, por dos razones: para que este desee llevarla a cabo, y para que vea justificable la intromisión del hablante en su campo intencional y no lo recrimine por ello. (Solís, 2006: 608)

Esta falta de acompañantes, cuya principal tarea es atenuar el acto, hace que los cumplidos puedan ser interpretados como directos en la conversación y que su uso, por tanto, se restrinja a ámbitos familiares. Del mismo modo y al igual que en el acto de habla anterior, a menudo no se tiene en cuenta el peso o valor del consejo en sí, ni las implicaciones que tiene este para el interlocutor. Por ejemplo, el manual *Aula Internacional* presenta un listado de consejos personales referidos a adelgazar:

Tiene/s que comer menos

Debe/s hacer más deporte

Debería/s andar más

Puede/s hacer una dieta

En este caso, aparte de presentar las formas como sinónimas cuando el valor impositivo de *debes hacer* es más fuerte que el de opciones como *puedes hacer* o *intenta comer*, no se tiene cuenta el grado de implicación que estos consejos pueden tener en el interlocutor al hacer una mención implícita y negativa de su aspecto físico. Esto no ocurre igual si el consejo no implica directamente al oyente. Por ejemplo, si en vez de adelgazar, lo que se quiere aconsejar es ver una película o leer un libro, opciones como *Debes ver esta película. Es buenísima* e *Intenta ir a ver esta película porque es buenísima* sí pueden actuar como sinónimos.

De igual forma, llama la atención la falta de presentación formal de las posibles respuestas a un consejo – de aceptación o no – así como el escaso tratamiento de aspectos culturales vinculados a la frecuencia, imposición y temática de este acto de habla. Tal y como se mencionó en el marco teórico, los principales investigadores sobre cortesía verbal en español coinciden en afirmar que la cultura hispanohablante tiende a ser colaborativa y de acercamiento, en la que prevalecen los conceptos de pertenencia al grupo frente al individualismo de otras culturas. Estas características hacen que el hecho de dar consejos, sobre todo en el ámbito familiar o en contextos de confianza, esté más establecido y normalizado que en otras culturas, lo que puede ocasionar malentendidos o choques culturales a los estudiantes de español como lengua extranjera.

En relación al acto de habla de invitar, llama la atención la escasa evolución que este tema ha sufrido desde críticas como la propuesta por Bermejo y Fernández (1997). Así, aún se puede encontrar una tendencia a utilizar este acto de habla dentro de contextos poco variados – planes para algún evento/ vacaciones/ comida – y donde a menudo no se especifica el interlocutor. Esto provoca que, en algunos casos, el registro de las estructuras presentadas no quede claro; por ejemplo:

Proponer y sugerir

- *¿Puedo hacerte una sugerencia?*
- *Podemos ir a Colombia, ¿cómo lo veis?*
- *Estaría bien que fuéramos a la montaña (EM4: 84)*

Rechazar una propuesta o una invitación

- *Lo siento, (no puedo,) es que...*
- *Bueno, es que...*
- *Desgraciadamente no puedo, es que...*

- *Eres muy amable, pero (es que) ...* (ELV2: 76)

De igual manera, tampoco se tiene en cuenta, dentro de las estructuras presentadas, la frecuencia de uso de cada una de ellas, aunque esta varíe entre lenguas:

The difference between the two languages resides in the frequency each is used and therefore the choice of formulation used to offer. In Spanish the formulations chosen were mainly: the Performative Offer (45%) and the Possibility Statement (20%), while in French the Imperative (30%), the Performative (30%) and the Pre-offer (21.2%). (Ruiz de Zarobe, 2012: 192)

Por otro lado, cabe mencionar que, si bien a la hora de tratar el rechazo a una propuesta, la mayoría de manuales del corpus argumenta la necesidad de dar una justificación, esta no marca diferencias dependiendo de la relación entre interlocutores ni del valor de la invitación. En términos generales, existe una relación proporcional entre el valor de la invitación y el peso de la justificación – a menor valor, menor justificación – e inversamente proporcional en el caso de la relación entre emisor y receptor – a mayor confianza, menor justificación. Esto se observa en intercambios cotidianos, del tipo:

[dos amigos estudiando en la biblioteca]

- Voy a la máquina de café, ¿quieres uno?
- Ahora no (gracias).

En un caso así, el hecho de que los interlocutores tengan confianza y que el peso de la oferta sea mínimo, provoca que la justificación incluso desaparezca. Del mismo modo, en contextos donde, aunque exista una relación de confianza entre los hablantes, el valor de la invitación es mayor y la implicación con el anfitrión es significativa – un cumpleaños, una boda – la necesidad de una justificación detallada y válida se vuelve imprescindible. Esta relación entre la justificación y lo socialmente esperado o aceptado tampoco aparece de forma explícita en los manuales analizados, lo que puede provocar malentendidos culturales. Aun cuando la justificación es obligatoria, no todas las excusas son igualmente válidas desde un punto de vista social; de hecho, razonamientos como *no me apetece* o *estoy cansado* no gozan de la misma aceptación que *tengo trabajo* o *estoy enfermo*. A menudo, las justificaciones hacen referencia a algo externo al hablante – no ha sido una elección – y suponen, o bien otro plan, o un plan peor que el propuesto, lo que reconoce implícitamente el valor de la oferta inicial. En una cultura de acercamiento, la pertenencia al grupo rige la dinámica conversacional, por lo que un rechazo en el plano

social tiene que denotar pena y dejar directa o indirectamente expresado un “si pudiera, lo haría”. De ahí, que ejemplos como *No, lo siento. Prefiero quedarme en casa* (EM3: 119) puedan llegar a resultar inadecuados.

Este componente cultural y socialmente aceptado de las excusas viene asociado, igualmente, a la veracidad de estas:

Es importante señalar aquí la importancia o gravedad de la justificación, ya que es necesario entender que, a efectos pragmáticos, ésta no siempre es utilizada en español con carácter de verdad. Si llegamos a la conclusión de que en español la justificación es un elemento constitutivo en la mayoría de los casos de la función rechazo, culturalmente necesaria, entonces, la sinceridad vinculada a esa justificación – sobre todo en contextos de mayor jerarquía e importancia de lo ofertado – no tiene por qué ser tal. (Bermejo y Fernández, 1997:139)

En relación con el acto de invitar, son muy pocos los manuales que extienden la información cultural desde la proposición inicial al encuentro en sí. Uno de ellos es *Aula Internacional*, que trata aspectos como la hora de llegada a una fiesta, los cumplidos a la comida durante la invitación, la protocolaria negativa inicial ante un ofrecimiento de comida en casa ajena e, incluso, la costumbre hispanohablante de enseñar la casa completa al invitar a alguien por primera vez (AU3: 36-37²¹⁸). Sobre esto último, Barros y Terkourafi apuntan:

A potential explanation for the differences in welcoming guests is that, for Spaniards, showing the guest around helps them feel at ease, since it familiarizes them with the house, indicates that the host has no secrets, and puts everything at the guest's disposal. In contrast, for U.S. Americans this behavior might make guests feel uncomfortable, because they could feel as if they were invading the host's private space, or as if the host were showing off. (Barros y Terkourafi, 2014: 280)

El último de los actos de habla prototípicos de la cortesía estratégica es la interrupción. Tal y como se adelantaba en el capítulo 3, este acto es uno de los menos tratados en el corpus analizado, lo que contradice en cierto grado la importancia y relevancia del

²¹⁸ Actividades: “Cómo relacionarse en España y no morir en el intento” y “8 cosas que debes tener en cuenta en España”

fenómeno que le otorgan diferentes autores (Grande, 2006; Ambjoern, 2008; Níkleva, 2011; Brenes, 2010b; Camargo y Méndez, 2014²¹⁹):

El desconocimiento de las reglas que rigen la alternancia de turnos en cada género y situación comunicativa puede originar errores pragmáticos que afectan negativamente al desarrollo del proceso comunicativo. Por un lado, la total ausencia de solapamientos e interrupciones en una conversación coloquial puede restar naturalidad a la interacción. Por otro, la emisión de interrupciones de forma no adecuada puede provocar un ambiente comunicativo marcado por la descortesía y la lucha por el turno de habla. Por ello, los conceptos expuestos deben hacerse explícitos a los aprendices de español como lengua extranjera. (Brenes, 2010b:733-734)

Esta última autora diferencia, además, tres tipos de actos: la interrupción, el solapamiento y el encabalgamiento. El primero de ellos “afecta a la estructura interactiva de la comunicación” puesto que genera un cambio inesperado de rol hablante-oyente. El segundo constituye un proceso de habla simultánea, pero con la finalidad conversacional no del cambio de papeles, sino de mostrar interés y mantener la conversación²²⁰. Por su parte, el encabalgamiento se diferencia de la interrupción en cuanto a que en este el primer interlocutor manifiesta una intención de finalizar el discurso y el encabalgamiento adelanta brevemente el cambio de turno, pero no lo fuerza (Brenes, 2010b: 725-728).

Con estas diferencias en mente, se hace necesaria la diferenciación explícita entre interrupciones – con una amenaza potencial a la comunicación – y encabalgamientos – en los que la amenaza es mínima. Así, y retomando la explicación sobre el acto que hace *Aula Internacional*, un apunte como “en español, cuando se discute, es frecuente “robar el turno” al interlocutor, es decir, interrumpirlo antes de que finalice su intervención. Generalmente, esto no se considera descortés” (AU4: 30), tiene que dejar claro que ese robo de turno debe producirse en la parte final del argumento del otro y no al principio o mitad, si se quiere mantener la cortesía dialógica.

²¹⁹ Este último trabajo se centra en el papel y uso del silencio en la conversación en español, de lo que también se habló en el capítulo 3

²²⁰ Este tipo de estructura aparece dentro de la cortesía ritual, en los actos de las relaciones sociales y afectivas, dentro del subacto “mostrar interés”.

El resultado cortés o no de una interrupción se vincula, asimismo, con diferentes variables dentro del acto, como el estilo conversacional – ¿los turnos de palabra están fijados o son libres? – el papel de los interlocutores – ¿tienen los dos el mismo poder? – el grado de pertinencia – ¿es la información con la que se interrumpe clave para el primer argumento? – y la función discursiva – ¿la interrupción es para apoyar el argumento o para contradecirlo? (Brenes, 2010b: 729-732). Por ello, la variedad de contextos a la hora de practicar y evaluar este acto de habla se vuelve imprescindible.

4.1.3 Los recursos lingüísticos: herramientas y medios de expresión

Aunque las muestras de cortesía verbal en los manuales analizados mayoritariamente están relacionadas con los actos de habla específicos donde este fenómeno suele aparecer, también son significativas las muestras que aluden a la cortesía de forma general y como medio de expresión. Como ya se ha apuntado anteriormente, la enseñanza de estrategias comunicativas – y no de reglas fijas – trae consigo algunas dificultades metodológicas. Por ello, a menudo los manuales optan por hacer pequeñas menciones a la estrategia dentro de las diferentes funciones estudiadas. De este modo, aparte de presentar la cortesía de forma secuenciada y gradual, el hecho de verla referida a diversos temas da cuenta de la transversalidad del recurso. Sin embargo, se debe recordar que la cortesía verbal constituye un solo ente dentro de la lengua, por lo que, frecuentemente, las herramientas que utiliza son similares en todos los actos de habla. Igualmente, las nociones pragmáticas y socioculturales que regulan su uso se complementan y los posibles malentendidos que un empleo inadecuado puede provocar, afectan a diferentes funciones comunicativas. En relación a esto, Landone (2009) identifica seis desfases interculturales posibles vinculados a la cortesía y que atañen a:

- Las formas que se utilizan para la cortesía
- Los significados y la valoración social que se atribuyen a una misma estrategia de cortesía
- La preferencia y la frecuencia en el uso de estrategias
- La estructura y la complejidad interna de un acto de habla o de un acto de discurso (en una estrategia de cortesía)
- Las expectativas de la ocurrencia de un comportamiento verbal, es decir las condiciones y las circunstancias que lo hacen esperable
- Los valores sociales que guían la interacción (por ejemplo, el decir la verdad no es un valor prioritario en todas las culturas). (Landone, 2009: 37)

De igual forma, conviene tener en cuenta que el uso adecuado de la cortesía verbal a menudo sufre un proceso de autorregulación durante la conversación:

Por ejemplo, cuando encontramos por primera vez a un interlocutor, el eje de la familiaridad está claro (somos desconocidos), pero quizás no lo esté el de la jerarquía. Normalmente, en estos casos, solemos adoptar una postura inicialmente ‘neutra’ (a menos que haya indicios que me ayuden a marcar de entrada la relación vertical, como lugar, vestimenta, etc.). Con el proseguir de la conversación, los interlocutores iremos captando rápidamente síntomas para perfilar nuestra relación. (Landone, 2009b: 11-12)

Esta capacidad de adaptación y ajuste parte de la esencia propia de la cortesía, que busca la armonía comunicativa y neutralizar las situaciones de conflicto. Sin embargo, para ello, se hace necesaria tanto la enseñanza de recursos típicos de cortesía como la noción explícita de que estos recursos no definen completamente la fuerza ilocutiva o el peso conversacional, sino que sirven de pauta para una interpretación y recepción positiva o negativa del mensaje (Landone 2009: 26). Con base en esto, Landone (2009b) indica la relevancia de trabajar con *patrones interpretativos* en la clase de ELE, es decir, “conjunto(s) de experiencias sistematizado(s) para ser predictivos” (Landone, 2009b: 15). Así, el estudiante de lenguas extranjeras, ya no solo tiene a su alcance los recursos lingüísticos propios de la cortesía, sino que, por medio de estos patrones, puede identificar el contexto y el tipo de cortesía que desea utilizar, así como las posibles interpretaciones que su discurso va a generar.

Una de las herramientas lingüísticas más utilizadas para expresar la (des)cortesía verbal es la estrategia de la atenuación y la intensificación. Con ellas, el hablante quita o aporta – respectivamente – peso a su mensaje, lo que provoca que la interpretación de este sea más o menos cortés. Tal y como se apuntó en el capítulo 3, el tratamiento que hacen los manuales analizados de estos recursos no es sistemático, si bien varios de ellos lo recogen directa o indirectamente, sobre todo, en los niveles intermedios y avanzados. En algunos casos, la presentación de los dos recursos se hace de forma conjunta, ya sea dentro de un binomio específico – diminutivos y aumentativos (EA4: 167) – o dentro de una escala gradual – *Bueno, bueno, no...; No, por nada...; No, gracias; ¡Ni hablar!; No quiero ni + infinitivo; ¡Que no!* (PRI1: 102); en otras ocasiones, el manual se decanta por uno de los dos recursos y lo desarrolla en solitario: solo intensificadores (VE: 45-49; AU5: 87; PRI5:

16; PRI6: 15 y 150; AG6: 22 y 85) y solo atenuadores (VE: 50-55; PRI1: 43-44; ELV1: 40; PRO2: 100).

Aunque, por lo general, todas las muestras analizadas proporcionan información útil y adecuada sobre el recurso en sí, estas, en muchos casos, siguen formando parte de un acto de habla específico por lo que su aplicabilidad a otros contextos se ve, en cierto grado, limitada. Así, es común encontrar información sobre atenuación a la hora de hacer descripciones físicas alertando sobre el requerimiento cortés de disminuir la carga ilocutiva de un adjetivo negativo²²¹. Sin embargo, esta necesidad no solo es aplicable a la descripción física, sino que puede darse igualmente en actos como la aserción o la invasión en el campo del otro. El uso de esta estrategia está basado en el mantenimiento de la imagen del otro sin atacarla directamente, por lo que su función se amplía a todos los contextos en los que la imagen del otro puede resultar dañada. Por ello, se hace imprescindible que, a la reflexión teórica sobre estos recursos, le siga una práctica multicontextual que ayude a ver las dimensiones reales del fenómeno. Sobre esto, Orlova (2012) concluye:

Es necesario ampliar las actividades de aplicación en todos los manuales. Estas actividades tienen que basarse en la integración y el desarrollo de todas las competencias (estratégica, pragmática, sociolingüística y lingüística) a través del uso de la estrategia de intensificación²²². (Orlova, 2012: 68)

Del mismo modo, el estudio de la atenuación y la intensificación requiere el reconocimiento de su patrón interpretativo, esto es, cuándo el uso de una u otra puede ser considerado cortés o descortés. Así, el caso de una intensificación total de la negación puede ser interpretado como cortés en contextos de confianza de interlocutores y, sobre todo, en casos de cortesía positiva:

- Voy a pasar las navidades solo...
- ¡Ni hablar! Te vienes a cenar con nosotros.

²²¹ Hay manuales, sin embargo, que no recogen la atenuación en este acto de habla. Por ejemplo, el manual *en acción* propone un cuadro con recursos para describir físicamente a alguien y recoge formas del tipo “tiene (muchas/pocas) arrugas” o “tienes ojeras/ acné/ caspa/ manchas” sin ninguna mención pragmática (EA2: 131).

²²² Aunque el estudio de Orlova (2012) se centre en el tratamiento de la intensificación, el apartado al que se hace referencia sobre el tipo de actividades puede aplicarse también a la atenuación.

Mientras que puede ser interpretado como descortés en situaciones de falta de confianza o cuando representa un ataque a la opinión o deseos del interlocutor:

- Jefe: Mañana tenemos reunión a las 9.
- Empleado: ¡Ni hablar! La haremos a las 10

Por su parte, el tratamiento de los recursos para marcar la evidencialidad en los manuales analizados se centra, en su mayoría, en el uso de la impersonalidad, la aparición o no de los pronombres de sujeto, así como las formas para expresar la intención del hablante. En este campo, y en relación con los recursos de atenuación, cabe destacar la escasa atención de los manuales hacia el uso indirecto de la lengua. Así, aunque son muchos los casos en los que se mencionan los diferentes valores que un tiempo verbal puede tener, por ejemplo, pocos relacionan esto con el deseo expreso del hablante de utilizar formas indirectas de habla para marcar un cierto grado de cortesía. Esta función interpersonal de la lengua, en la que el hablante elige formas rectas o evasivas, es de ámbito general; sin embargo, la selección de tiempos verbales es uno de sus usos más relevantes. A menudo, las muestras tienen en cuenta las diferencias entre el tiempo presente – ¿puedes abrir la ventana? – y el condicional – ¿podrías abrir la ventana? – marcando el segundo como la opción con más deferencia. Sin embargo, a ese contraste, se pueden añadir otros que, de momento, no gozan de mucha presencia en los manuales analizados. Tal y como apuntan Castañeda y Alonso (2009: 3-4), algunos significados interpersonales son:

- Expresar distanciamiento respecto de lo que decimos:
 - o *Tiene un doctorado por la Universidad de Columbia. / Tendrá un doctorado, pero no ayuda en nada.*
 - o *María dice a Juan: Pedro es imbécil. No lo soporto. / Juan unas horas más tarde dice a Pedro: *María me dijo que eras imbécil y que no te soporta.**
- Atenuar actos lingüísticos arriesgados:
 - o *Perdona, ¿tú cómo te llamabas?*
 - o *A mí no me gusta la comida china. / bueno, pues el que no quiera comer en un chino que vaya a otro sitio.*
- Dejar claro que no queremos imponer nuestros criterios o deseos:

○ ¿Vas a salir? / Pensaba ir al supermercado, ¿por qué?²²³

En estos casos, el uso del futuro, del pretérito imperfecto y del presente de subjuntivo no siguen las reglas gramaticales tradicionales²²⁴, sino que se utilizan de forma estratégica. Por ello, a la hora de presentar estos tiempos verbales y, sobre todo, en relación con los actos de habla corteses es necesario, no solo presentar estructuras donde aparezcan, sino comparar la fuerza ilocutiva del uso temporal de los verbos con su uso figurado o cortés.

Por último, conviene prestar atención a la presentación y contenidos que tienen los manuales analizados sobre los tipos de tratamiento en español. En general, las explicaciones se centran en el uso de *tú* y *usted* y suelen tener en cuenta tanto factores como la edad y el nivel de confianza, como las diferencias regionales de su uso (a menudo simplificadas en el contraste España / Latinoamérica). Aunque muchos autores se han interesado por estas diferencias (Soler-Espiauba, 1995; Carrasco, 2002; Edeso, 2006; Calderón y Medina, 2010), estos últimos han puesto de manifiesto “los importantes vacíos en esta trayectoria de investigación”, debido a que los estudios se centran en núcleos urbanos, en franjas de edad limitadas sobre todo a los hablantes jóvenes y a grupos sociales limitados a estudiantes (de educación secundaria o universitaria) (Calderón y Medina, 2010: 203-206). Aun con estas limitaciones teóricas y tratándose de un fenómeno en continuo cambio, dentro de este campo se pueden encontrar algunas ausencias significativas, sobre todo, con respecto al uso estratégico del par *tú/usted*. Así, Soler-Espiauba (1995) habla sobre unos factores psicológicos que condicionan el uso de estos tratamientos y detalla:

Su influencia parece decisiva en la elección del *tú*. Destacamos entre otros el factor seducción comercial, el deseo de parecer más joven o la intención de crear un ambiente favorable a personas que se encuentran en una situación difícil. (Soler-Espiauba, 1995:206)

Por tanto, una vez más, es necesario tener en cuenta tanto lo social y culturalmente esperado, como el uso y el objetivo que el hablante elija en el momento de habla.

²²³ Los significados y ejemplos pertenecen a Castañeda y Alonso (2009: 3-4), pero el orden y presentación son míos.

²²⁴ En este caso, se trata una “gramática tradicional” como oposición a una “perspectiva pragmática”. Terminología ya utilizada, por ejemplo, por Pastor (1996).

4.1.4 La práctica: las actividades

La variabilidad propia de la competencia pragmática, en contraste con otras competencias, y el peso del factor personal – el hablante es, en última instancia, el que decide qué tipo de comunicación quiere establecer – hacen que el enfoque metodológico de esta área de la lengua aún no esté completamente determinado y regulado (Ruiz de Zarobe, 2013: 161-164). Aun con estas limitaciones, gran parte de la lingüística aplicada coincide en señalar la importancia de presentar la lengua no como un sistema lingüístico, sino como un instrumento de comunicación. Por ello, es necesario que las actividades propuestas por los manuales estén suficientemente contextualizadas y alternen el objetivo de estas desde la revisión lingüístico-gramatical de formas, a ejercicios donde prime el fin comunicativo. Sin embargo, esto no siempre se recoge de forma clara en los manuales (Bani y Nevado, 2004: en línea). Para ejemplificar esto, Sánchez Sarmiento (2006) propone la siguiente reflexión:

Todos reconocemos actividades presentes en la mayoría de los materiales como la siguiente enfocada a la práctica del uso del imperativo con valor de consejo:

Responda al interlocutor ofreciéndole ayuda o dándole un consejo:

A: ¡Tengo hambre!

B: (¡Come pan!)

Pero todos debemos también reconocer que son escasas las que abren la posibilidad de trabajar, por ejemplo, las implicaturas conversacionales propias del lenguaje coloquial y que buscan en los estudiantes dar y entender respuestas al enunciado A con otro como

B: Ya sabes dónde está la nevera

en la que se mantiene ese mismo valor de consejo, pero con ciertas alteraciones de significado propias de la lengua oral. (Sánchez Sarmiento, 2006: 589)

Por tanto, la enseñanza de las características del lenguaje conversacional, así como los cambios que este produce en el plano lingüístico, resulta clave a la hora de llevar a cabo un enfoque pragmático a la clase de español. La aplicación de esta lengua informal, por su parte, no está exenta de dificultades. Así, si bien la conversación coloquial representa un uso frecuente de la lengua, esta viene marcada por la espontaneidad y falta de planificación, por lo que la predicción de sus formas es apenas abarcable desde un punto de vista tradicional.

Tal y como se apuntó en el capítulo 2, la mayoría de autores defiende la enseñanza explícita de la cortesía verbal en la clase. Dado que este tipo de estrategias afecta a diferentes competencias y, a menudo, el hablante no es del todo consciente de su uso, interpretación y variación entre lenguas, el hecho de referirse a ellas de forma directa y clara fomenta la toma de conciencia del estudiante. Con el objetivo de aplicar estos contenidos a la clase de lenguas extranjeras, diversos autores han propuesto secuencias de actividades que pueden resultar útiles para el aprendizaje adecuado de las estrategias comunicativas (Sánchez Sarmiento, 2005: 591-592; Sanjuán 2010: 2-7; Ruiz de Zarobe, 2013: 167-170). Para este análisis, se seguirá la secuencia propuesta por Sanjuán (2010) que está basada en el método CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) y se organiza en cinco fases: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión (Sanjuán, 2010: 2-3).

En la fase de preparación, los autores a menudo aluden al uso de la estrategia comunicativa en la lengua materna del estudiante para, desde ahí, relacionarla con la lengua meta:

Hacerle consciente al estudiante de las reglas comunicativas que utiliza en su lengua materna, algo que conoce bien aunque probablemente no haya reflexionado sobre ello, le abre y le prepara para tener una conciencia más clara y asimilar mejor lo que sucede en LE, y que deberá aprender y adoptar al hablar esa lengua. (Ruiz de Zarobe, 2013: 167)

Esta alusión a lo ya conocido en los manuales no suele presentarse – cuando aparece – en la primera etapa de instrucción, sino que, habitualmente, se dedica espacio a este tema a modo de reflexión final. Por ejemplo, tras la práctica de saludos y despedidas, *Aula internacional* añade: *¿Conoces otras formas de saludarse o de despedirse? ¿La gente se saluda de la misma manera en tu país? ¿Qué gestos acompañan a los saludos?* (AU2: 48). Del mismo modo, después de observar, presentar y practicar el acto de contar anécdotas, interrumpir y mostrar interés, *Nuevo Prisma* concluye: *¿Cómo funciona la interacción en tu país? ¿Qué valor tiene el silencio en tu cultura?* (PRI2: 122).

Para esta primera etapa, los manuales analizados a menudo optan por pequeños ejercicios de observación de la estrategia – ya pertenecientes a la fase dos – o, en el mejor de los casos, proponen un test de hábitos culturales (SU4: 97) o una actividad de reconocimiento de actos de habla. Por ejemplo, *Aula Internacional* plantea seis imágenes y agrega:

Observa las ilustraciones. ¿Qué relación crees que tienen estas personas entre ellas? ¿Qué crees que pasa en cada situación? (AU2: 49²²⁵)

La segunda fase es la de presentación de la estrategia. Esta etapa puede dividirse, a su vez, en dos partes: por un lado, es necesario señalar el uso de la estrategia mediante la observación de ejemplos y, por otro, hay que nombrar la estrategia y los recursos que la acompañan. En relación con la observación y con el fin de hacer partícipe al estudiante de la realidad del uso de la lengua, autores como Orlova (2012) defienden el uso de muestras reales en clase, a las que considera “indispensables para reflejar claramente el contexto” así como para reflexionar sobre la finalidad y uso de estrategias comunicativas (Orlova, 2012: 69²²⁶). A las ventajas contextuales y pragmáticas de este tipo de observación, Spsychala (2008) añade beneficios también a nivel sociocultural. Esta autora habla sobre la cultura diaria o “la cultura del comportamiento” – entre la que incluye elementos como el horario, las relaciones sociales, quedar con alguien, el valor del dinero, los gestos, la conducta, el ocio – y concluye: “Para analizar este tipo de cultura es necesario *meterse dentro de ella*, lo que significa que solamente observando a los miembros de la sociedad ajena podemos saber cómo actuar en determinadas situaciones” (Spsychala, 2008: 582).

En el corpus de manuales analizados la ausencia de muestras reales de lengua es sistemática. De forma unánime, los manuales presentan ejemplos de uso de la estrategia de cortesía en forma de diálogos – escritos u orales – en los que tratan de recrear, con más o menos éxito, el lenguaje conversacional; sin embargo, estos están creados en base a las necesidades lingüísticas de la unidad del libro y con los estudiantes de lenguas extranjeras como principales receptores.

Para hacer frente a este problema, García Medina (2010) propone la observación del acto de los cumplidos a través de fragmentos audiovisuales, recopilados de películas y series en español. Aunque el lenguaje en este caso no puede ser considerado real, puesto que la conversación está basada en un guion previo, puede constituir un acercamiento a la autenticidad de las muestras, en cuanto a que el destinatario principal del mensaje es el

²²⁵ Los actos de habla del ejercicio son: pedir un favor, pedir permiso, justificarse, agradecer, presentar a alguien, interesarse por la vida de alguien, pedir algo a un camarero. Los actos de presentar a alguien e interesarse por la vida de alguien ya han aparecido anteriormente, el resto son nuevos.

²²⁶ El trabajo de Orlova (2012) se centra en la intensificación, pero su defensa de las muestras reales se puede aplicar a otras estrategias comunicativas.

hablante nativo. Del mismo modo, el manual *Agencia ELE* utiliza durante toda la colección los mismos personajes, con los que hace unas viñetas situacionales al principio de cada unidad. En este caso, si bien ni los personajes ni sus interacciones son reales, sí se aporta un contexto más amplio que el de otros manuales, puesto que antes de leer el cómic, el estudiante tiene algunas informaciones sobre la identidad de los personajes o la relación que los une, que hacen que, contextualmente, no se parta de cero. De igual modo y aunque esta muestra no haga referencia directa a la cortesía verbal, cabe mencionar el uso de *Aula Internacional* del *Corpus de referencia del español actual* en una actividad en la que se anima a los estudiantes a observar las diferencias entre estructuras del tipo “comentar+artículo” frente a “comentar que”. La utilización de este tipo de recursos, en línea y de acceso libre, acerca la realidad del uso del lenguaje a la clase y puede servir como muestra auténtica del fenómeno estudiado.

Asimismo, tras la observación de la estrategia, los contenidos teóricos presentados deben ser significativos, tanto desde un punto de vista léxico-gramatical – con variedad de estructuras – como desde un punto de vista pragmático. En relación con esto último, se hace necesaria la explicación formal de los condicionantes que pueden afectar al uso de la estrategia. Tal y como hemos visto anteriormente, la estrategia de la cortesía verbal a menudo cambia frente a variables como la relación entre interlocutores, el registro, el peso comunicativo o la intención del hablante. Las alusiones a estos condicionantes no siempre aparecen en la presentación de contenidos en los manuales y su ausencia, parcial o total, puede dar lugar a malentendidos o falta de adecuación comunicativa.

La tercera fase de la secuencia corresponde a la práctica. En este caso, las investigaciones suelen destacar la importancia de presentar actividades dentro de una variedad de contextos con el fin de que el estudiante establezca conexiones entre los recursos lingüísticos disponibles y las estrategias pragmáticas adecuadas en cada situación. En cuanto a los tipos de actividad más reveladoras a la hora de practicar estrategias pragmáticas como la cortesía verbal, Sánchez Sarmiento (2006) enumera un total de siete:

- a) Actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado.
- b) Actividades de interacción oral centradas en el vacío de información.
- c) Actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación.
- d) Actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación.

- e) Actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos.
- f) Actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores.
- g) Actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros. (Sánchez Sarmiento, 2006: 592)

A estas actividades, Gamboa (2004) también añade la de la traducción con fines interculturales, puesto que “afirma al estudiante en el rol de intermediario cultural, a la par de potenciar un sentido crítico hacia la experiencia lingüística y cultural de la que participa” (Gamboa, 2004: 11). Desde esta perspectiva, se podría reflexionar, por ejemplo, sobre la frecuencia de uso de unas estructuras frente a otras y su variación de una lengua y otra.

En general, el tipo de actividades propuesto por los manuales no favorece la reflexión pragmática. A menudo, las actividades resultan, o bien demasiado cerradas y centradas en la repetición de estructuras, o bien tan abiertas que las opciones se multiplican sin pautas claras. En ambos casos, el denominador común suele ser la falta de información sobre el contexto. Por ejemplo, la secuencia de actividades propuesta por *Embarque* para practicar el acto de habla de pedir un favor es la siguiente:

- a) Completa el posible diálogo que tienen estas dos personas según las indicaciones que te damos.
 - Carlos, (pedir un favor) Verás, es que (cuándo) tengo (actividad, evento) Y no sé con quién dejar mi (mascota) (pedir un favor) ¿..... quedarte con él?²²⁷
- b) Observa las fotos y prepara una posible conversación (registro formal) usando las funciones anteriores.
 - [Imagen de una joven hablando con una persona mayor en actitud cordial]
 - [Imagen de una mujer acercándose a una adolescente en actitud conciliadora]

²²⁷ El ejercicio continúa.

- [Imagen de un hombre llamando por teléfono tras sufrir una avería con un coche]²²⁸. (EM4: 51)

En este caso, la primera actividad se centra en la práctica del componente gramatical y, además, esta viene combinada con el ejercicio de otro tipo de recursos léxicos – lugares, eventos, animales – lo que puede alejar al estudiante del tema tratado en la unidad. Por su parte, la segunda actividad es de carácter abierto y, aquí sí, se tiene en cuenta el registro; sin embargo, esta mención a la formalidad del acto resulta de algún modo incompleta, puesto que en la presentación de estructuras no se diferencia entre formas formales e informales. Además, la tarea que tiene que desarrollar el estudiante es demasiado amplia – ¿Qué relación une a esas personas? ¿Cuál es el favor que tienen que pedir? ¿Cómo va a ser la respuesta? ¿Por qué estas situaciones son formales? El ejercicio no aporta información sobre el contexto ni invita a los estudiantes a pensar y determinar estos factores, por lo que el resultado de la actividad es difícilmente evaluable como adecuado o inadecuado.

Por otro lado, aunque en menor número, se encuentran algunas actividades que llaman especialmente la atención por su enfoque pragmático. Así, para practicar el acto de pedir, *Aula internacional* propone:

- Imagina que estás en un avión. ¿Qué cosas pides en las siguientes situaciones? ¿Cómo? Escríbelo en tu cuaderno. Luego, compáralo con un compañero.
 - Está pasando la azafata con un carrito con bebidas. Tienes mucha sed
 - Un chico está escuchando música a todo volumen.
 - Quieres poner tu maleta en el portaequipajes y no puedes. Hay una azafata cerca.
 - Unos niños están dando golpes en el respaldo de tu asiento. Su madre está durmiendo.
 - Te gustaría leer algo. Una chica que está sentada cerca tiene muchos periódicos y revistas.
 - A tu lado hay una pareja que habla muy alto. Tú quieres dormir. (AU2: 54)

En este caso, ya no solo se alude al contexto en el enunciado, sino que, para cada situación se determina el interlocutor – azafata, niños, joven... – y el objeto o acción pedida – una

²²⁸ Las descripciones son más. En el ejercicio aparecen únicamente las imágenes.

bebida, una revista, ayuda, un cambio de comportamiento. Así, el estudiante tiene que reflexionar sobre el contexto para adecuar su mensaje a la situación. En la misma línea, *Agencia ELE* propone una actividad sobre las posibles interpretaciones de mensajes indirectos:

- Comenta con tu compañero cuál crees que es la interpretación más habitual o posible de la frase subrayada. Puede haber más de una opción válida. Ten en cuenta los datos que tienes sobre la situación, la relación entre los hablantes, etc.
 - María llama por teléfono a Pablo, su novio, y, como él no lo coge, dice:
Seguro que está durmiendo
 - a) María está segura de que Pablo está durmiendo.
 - b) María no tiene la menor idea de lo que está haciendo Pablo y dice eso como podría haber dicho cualquier otra cosa.
 - c) María considera probable que Pablo esté durmiendo.²²⁹ (AG5: 104)

La cuarta fase de la secuenciación es la relativa a la evaluación de la estrategia comunicativa. Esta parte no es posible analizarla en los manuales puesto que la evaluación del curso depende del profesor o la institución y no del manual; sin embargo, Sanjuán (2010: 7) aconseja otorgar a la pragmática una especial importancia dentro de este campo. El peso en la evaluación pragmática previsiblemente debe corresponderse con el grado de atención y profundidad que se ha dedicado en clase al tema; de este modo, la adecuación no quedará relegada a un segundo plano frente a la corrección lingüística. La quinta fase, por su lado, alude a la expansión de la estrategia, es decir, y como se ha apuntado anteriormente, a relacionar el uso de la cortesía verbal, en este caso, con diferentes funciones y competencias a lo largo de todo el currículo.

Por último, cabe destacar que la práctica de estrategias pragmáticas no se limita únicamente a las actividades propuestas por los manuales. Así, por ejemplo, se pueden encontrar numerosas muestras de peticiones en las instrucciones de los ejercicios propuestos a lo largo de todas las colecciones. Como parte del libro de texto, estos enunciados pueden ser considerados un input relevante para el estudiante puesto que, para poder llevar a cabo la tarea, es necesaria su lectura y comprensión. Autores como Miranda (2000) han tenido en cuenta estos enunciados como parte de la cortesía verbal

²²⁹ Se recoge una sola de las situaciones, pero la actividad original plantea cinco.

que les llega a los estudiantes; sin embargo, tal y como apunta el investigador, “por tratarse de instrucciones, que se suponen beneficio para el alumno, muchas veces se obvian estrategias mitigadoras del contenido proposicional e intención ilocutiva de los enunciados” (Miranda, 2000: 116). En el corpus de manuales analizado hay una clara tendencia a las instrucciones directas en las que el uso del imperativo – completa, escribe, observa, lee, etc. – se impone frente a otras opciones. Habitualmente el imperativo aparece en la forma *tú*, pero, en ocasiones, también se alude a la forma *usted* (colección *Protagonistas*) o la forma en singular se combina con la de plural *vosotros* (colección *Nuevo Prisma*). Además, algunos de los manuales intercalan variedades más complejas y atenuadas de petición, si bien estas representan una minoría frente a la opción más directa. Estas variedades van desde el uso del futuro próximo – (*ahora*) *vais a ...* (AU2: 102; AU4: 61; AU5: 76) – hasta el uso mitigador del verbo *poder* – *¿Por qué no la ayudas?* (EA1: 91); *¿Puedes imaginar de qué objetos se trata?* (EA3: 67) *Ahora podéis contarles al resto de los barrios cuál es vuestra propuesta* (EA4: 81). El uso de una variedad significativa de estructuras a la hora de enunciar las actividades representa una oportunidad más de hacer llegar al estudiante un input complejo y acorde con una utilización auténtica de la lengua.

Con esto en mente, también sería necesario adaptar el discurso del docente a esta adecuación en la lengua. Así, como apuntan algunos autores, el enfoque pragmático debe dejar de lado en la clase la orientación tradicional de “pregunta-respuesta” o “iniciación-respuesta-evaluación”, con contenido predecible y alejado de las preguntas “verdaderas” y abiertas, para centrarse en un uso más real de la lengua (Ambjoern, 2008: 9; Abio, 2010: 4).

4.2 Nuevas líneas de investigación

Tras el análisis e interpretación de los resultados de la revisión de manuales, este segundo apartado se centra en las líneas de investigación actuales sobre el fenómeno de la cortesía verbal. Los temas que aquí se mencionan no están aún implantados – o solo parcialmente – en la metodología analizada; sin embargo, al igual que con teorías anteriores, cabe suponer la adaptación que tendrán en un futuro cercano los resultados de estos trabajos en la realidad de las clases de español como lengua extranjera.

4.2.1 *El estudio de los conectores discursivos: nexos orales*

El estudio de marcadores discursivos ha sido muy prolífico en las últimas décadas. Diferentes autores han prestado atención tanto al uso de los nexos, como a los significados que estos pueden expresar dependiendo del registro y el acto de habla. Además, muchos de estos trabajos (Martín Zorraquino, 1998; Figueras, 1999; Garrido, 2000; Candón, 2000; Portolés, 2001; Solís, 2006; Cepeda y Poblete, 2006; Santiago-Guervós, 2014) se han centrado en la enseñanza de ELE y la aparición de conectores en diferentes manuales, lo que ha contribuido a una presencia cada vez mayor de estas partículas en los materiales propuestos para las clases.

Un ejemplo de este tipo de muestra es la presentada por la colección *Protagonistas*. En estos manuales, niveles 2, 3 y 4, se dedica una parte del apéndice final a “estrategias para mejorar la comunicación” en las que se recogen los nexos estudiados durante las unidades del libro y los clasifican por su valor pragmático: *poner ejemplos, generalizar y matizar*, etc. (PRO2: 216-217); *dar una explicación, destacar una información*, etc. (PRO3: 216-217); *matizar, focalizar*, etc. (PRO4: 218). Aunque los nexos presentados en cada categoría suelen ser pocos – dos o tres – y las diferencias entre ellos a veces no queden claras – cerrar el discurso: *para finalizar, en suma, bueno* (PRO4: 218) –, el hecho de presentarlos primero ligados a un acto de habla, en la unidad correspondiente, y luego como parte de un todo, en el anexo, hace que el aprendizaje de este tipo de contenidos se facilite. Este tratamiento y distribución gradual de los conectores, a lo largo de los diferentes niveles de la colección, rompe con la tendencia observada por Rocca (2011) en la que solo los manuales de niveles avanzados hacen un “extenso tratamiento” del tema y son los que tienen más en cuenta el resultado de las investigaciones lingüísticas al respecto (Rocca 2011: 32). Sin embargo, sí se aprecia una cierta omisión del tema en el

nivel más básico de la colección, tal y como defiende Santiago-Guervós (2014) en su estudio de conectores.

En la última década, el estudio de marcadores del discurso ha estado fuertemente ligado a la lengua conversacional. Las investigaciones se han centrado principalmente en la lengua oral, pero también ha habido avances en el lenguaje escrito informal, como es el caso de los chats (Álvarez Martínez, 2007; Martín Gascueña, 2016). En general, estos estudios se focalizan en marcadores concretos – *digamos* (Fuentes, 2008); *no-concesivo* (Briz e Hidalgo, 2008); *¿me entiendes?, vamos y verás* (Chodorowska-Pilch, 2008 y 2010); *oye* (Rodríguez y Amador, 2010); *hombre* (Medina, 2010); *pues, claro y ya* (de Andrade, 2010) – y, de forma unánime, se alude a la estrategia de cortesía verbal a la hora de explicar su funcionamiento y posibles interpretaciones. De hecho, Briz (2011) sintetiza en estas partículas gran parte del contenido cortés de los enunciados:

La conexión, la modalización y el control del contacto son las tres funciones que pueden realizar las partículas en español, ya sea de modo principal, subsidiario o exclusivo (...) la modalización, que supone una intensificación o atenuación de lo que se dice y del punto de vista del hablante, puede quedar representada en formas como *¡ajo!*, *por supuesto*, *hombre*, *mujer*, *tío-a*, *en principio*, *a lo mejor*, *no sé*, etc. (Briz, 2011: 20)

Asimismo, este mismo investigador habla de nexos que “cumplen esencialmente una función atenuante” – *al parecer*, *por así decir*, *por lo visto*, *digamos* – y otros que “desarrollan este valor en ciertos contextos” – *a decir verdad*, *es un decir*, *mejor dicho*, *más bien*, *o sea*, *igual* (Briz, 2011: 20)²³⁰. Por esto, la presentación y tratamiento de estos marcadores ligados a la estrategia de la cortesía verbal se hace indispensable.

Aunque algunos de los manuales ya recogen parte de estos elementos en los actos de habla propios de la cortesía verbal, el tratamiento de estos no siempre tiene en cuenta sus valores y usos. Así, por ejemplo, a la hora de escribir una carta de protesta, *Dominio*

²³⁰ Todos los marcadores de esta segunda categoría son reformuladores, pero también se encuentran nexos de este tipo con una función esencialmente atenuante, como *quiero decir*, *más que nada*, *en cierto modo*, *de alguna manera* (Briz, 2011: 22).

El total de nexos estudiados por el grupo de investigación de este autor (con colaboraciones de otras universidades) junto con los valores de cada uno de ellos está recogido en el diccionario de partículas discursivas del español: www.dpde.es

propone el marcador *al parecer* como recurso para explicar el problema (DO: 72); sin embargo, no se da ningún tipo de apunte pragmático al respecto, lo que puede generar dudas o malentendidos a la hora de ponerlo en práctica. Sobre este mismo nexo, Portolés (2009) hace una reflexión en relación con los “estereotipos” de la teoría de Anscombe. Este autor argumenta que el significado de las palabras se completa con ideas acerca de ese concepto más o menos estereotipadas, lo cual influye en la utilización de algunos nexos. Por ejemplo, una oración como “al parecer, los chimpancés comparten mucha información genética con los humanos” resulta adecuada; en contraposición “al parecer, los chimpancés comen plátanos” no lo sería tanto, puesto que en el significado de “chimpancé” existe el estereotipo de que “come plátanos” por lo que no representaría una información nueva como para utilizar el nexo *al parecer* (Portolés, 2009: 242-243).

Si aplicamos la teoría de Portolés a la clase de ELE, habría que precisar que el uso de *al parecer* conlleva la presentación de información nueva para el interlocutor. Asimismo, para la práctica de este tipo de marcadores se podrían proponer algunas frases con errores de utilización para hacer reflexionar al estudiante sobre los límites del conector en cuestión.

De igual modo, aunque los estudios centrados en los conectores discursivos son abundantes, estos no siempre llevan a resultados de aplicación didáctica; es decir, “se ha prestado más atención a si los conectores estudiados lo son en realidad o no, o cómo se deben denominar, que al hecho de discutir cuáles deben ser, desde cuándo deben introducirse y cómo debe hacerse (Santiago-Guervós, 2014: 127). Por ello, las nuevas líneas de investigación en el tema conviene que tengan en cuenta, por ejemplo, el grado de frecuencia en la que los conectores son utilizados, puesto que, tal y como apunta Domínguez (2016: 18²³¹), “son pocos los marcadores de las listas habituales que tienen un uso verdaderamente significativo”. Con esto se pretende no solo evitar las interminables listas de conectores, sino presentar al aprendiz muestras de lengua lo más auténticas, significativas y actuales posibles.

²³¹ Esta autora propone una tabla (basada en la frecuencia de uso) de marcadores conversacionales, ordenadores, digresores y comentadores en el ámbito oral (coloquial y formal) y escrito (solo formal) (Domínguez, 2016: 19).

4.2.2 *La fonocortesía*

Ya desde los inicios del estudio de la cortesía verbal, diferentes investigadores (Fraser y Nolen, 1981; Gumperz, 1982; Blum-Kulka, 1990, entre otros) han puesto de relieve el papel que aspectos como la producción y entonación del mensaje tienen en el uso de la estrategia. Estos elementos se presentan como decisivos a la hora de expresar el mensaje: “certainly the way in which the speaker talks – for example, the tone of voice, speed, timing – can play a role in what status is conveyed, as well as what sentence the speaker actually uttered” (Fraser y Nolen, 1981: 98); e, igualmente determinantes, en el proceso de interpretar el grado de cortesía utilizado:

During the ethnographic interviews, the standard response to the question “How polite would you consider a 10-year-old asking her mother for more ketchup by saying “Mommy, bring me some ketchup”” was “Depends how she said it; it can be polite if said softly”. (Blum-Kulka, 1990: 270)

Aun con la relevancia comunicativa asociada a esta rama de la lengua, el estudio de la fonocortesía no ha sido sistemático sino hasta hace poco más de una década, cuando diferentes investigaciones trataron de encontrar los patrones comunes que explican y regulan su uso en el español.

De manera general, el estudio de este aspecto se divide en tres ámbitos: el segmental – donde se tienen en cuenta tanto los procesos de relajación/intensificación articulatoria como el de las pausas oralizadas –, el suprasegmental – que se centra en su mayor parte en la entonación – y el paralingüístico – que estudia elementos como la amplitud de la voz (Hidalgo, 2007: 142-149). Las investigaciones más recientes en este campo, a menudo se focalizan en el segundo de los ámbitos: el suprasegmental; y estas, a su vez, se concretan en la categorización de la entonación atenuadora o intensificadora (Devis, 2011; Albelda, 2012, respectivamente). Una de las descripciones más completas – por incluir tanto la atenuación, como la intensificación y la descortesía – se encuentra en el trabajo de Hidalgo (2011) y se presenta resumida a continuación:

- Rasgos de la entonación cuando esta tiene una función atenuante:
 - Transposición de patrones melódicos: por ejemplo, expresar una frase cortés con una estructura de pregunta.
 - Patrones convencionales atenuantes: la variabilidad entonativa, la altura tonal y la duración silábica.

- Tonema circunflejo atenuante: por ejemplo, el uso del *no-concesivo atenuante*.
- Atenuación y paralingüaje: reducción de la amplitud de la voz (a veces hasta el susurro) para atenuar la carga negativa que pueda tener la emisión.
- Rasgos de la entonación cuando esta tiene una función intensificadora
 - Eje paradigmático: uso de exclamaciones, risas, falsete...
 - Eje sintagmático: topicalizaciones a la derecha o a la izquierda; tonema mayoritariamente ascendente (a veces suspendido), alargamiento vocálico de la última sílaba.
- Rasgos de la entonación cuando esta tiene un fin descortés.
 - Descortesía descubierta: intensidad de la voz e incremento de la velocidad elocutiva.
 - Descortesía cubierta: uso del sarcasmo negativo. (Hidalgo, 2011: 82-97)

De igual modo, el uso de estos rasgos a nivel fónico no evita la utilización de los recursos gramaticales, léxicos y pragmáticos vistos hasta ahora, sino que los potencia y apoya en su objetivo cortés (Cepeda y Rosas, 2007: en línea). Además, a menudo, estos recursos fónicos siguen unas normal socioculturales más o menos establecidas:

En español peninsular, por ejemplo, la manifestación de cortesía en contextos de intercambio social (agradecimiento, concesión de permiso, etc.) requiere de un incremento de la velocidad de habla normal; la ironía o la intencionalidad irónica suele ir asociada en cambio a una ralentización del tempo elocutivo. (Hidalgo, 2012: 476)

En cuanto al tratamiento de este tema en los manuales analizados, se puede observar cierto interés por el aspecto, sobre todo vinculado a niveles avanzados de la lengua. Así, *Nuevo Prisma* recoge algunos recursos pragmáticos útiles en la conversación entre los que incluye dos menciones a la fonocortesía ligada a la intensificación:

Alargamientos fónicos: en la pronunciación se alargan grupos fónicos para expresar disconformidad, atenuar una repetición o intensificar una valoración: *el café estaba riquíííísimoooo*.

Pronunciación enfática: intensificación de las sílabas de una palabra para recalcar una información anterior: *te he dicho que NO-LO-TO-QUES*. (PRI4:175)

Este tipo de apuntes explícitos es minoritario en el corpus; sin embargo, sí se pueden encontrar muestras de actividades cuyo objetivo es concienciar al estudiante de la importancia de los aspectos fónicos y su relevancia a la hora de expresar e interpretar un mensaje. Algunos de estos ejemplos son:

- Una orden no siempre tiene la misma fuerza. En español, una misma orden puede tener connotaciones muy diferentes. Escucha el siguiente ejemplo entonado de tres formas diferentes y, junto a tu compañero, deduce si intenta comunicar orden, orden atenuada o ironía. (PRI4:21)
- Escucha las siguientes conversaciones y marca en cuáles se utiliza la ironía y en cuáles no. (EA4: 102)
- Escucha y señala qué estado afectivo predomina en cada enunciado: *alegría, enfado, desprecio...* (SU4: 139)
- Intenta pronunciar las siguientes oraciones expresando los valores indicados. Después, escucha con atención y repite: “Fíjate en el perrito” [sorpresa, ironía, orden] (SU4: 157)

La propuesta de este tipo de actividades no puede ser considerada sistemática y se restringe a los niveles más avanzados; sin embargo, resultan muy reveladoras desde un punto de vista pragmático puesto que, además de presentar los diferentes esquemas tonales en comparación, trata explícitamente actos vinculados a la descortesía verbal – amenaza, retintín, sarcasmo, desinterés (SU4: 139) – que, habitualmente, no suelen aparecer como recursos lingüísticos.

4.3 Conclusiones finales

Tanto la interpretación de los datos del análisis como la mención a las nuevas líneas de investigación tratadas anteriormente pueden considerarse parte de las conclusiones de este trabajo. Además, para puntualizar, este último apartado tiene como objetivo hacer un balance final de la investigación llevada a cabo, así como recoger las principales conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de los cuatro capítulos.

De manera general, se observa una gran atención al fenómeno de la cortesía verbal en los estudios de lingüística de los últimos 50 años. Este interés forma parte de una corriente funcionalista y multidisciplinar de la lengua basada en su componente social. Bajo esta idea del lenguaje como herramienta de comunicación dentro de una sociedad – cuyo objetivo principal es la relación entre sus miembros –, la cortesía se plantea como la lima que pule las posibles asperezas de la lengua para evitar conflictos y sentar las bases de una comunicación armónica. Por tanto, la cortesía verbal se concibe como un regulador que busca el equilibrio entre interlocutores y el acuerdo implícito de estos sobre la adecuación de un mensaje.

Las dificultades a las que se enfrenta el estudio de la cortesía verbal son numerosas y, a menudo, insalvables. Por un lado, se presenta el conflicto sobre qué perspectiva utilizar para tratar este fenómeno. Habitualmente, las investigaciones tienden a utilizar un enfoque pragmático, basado en la intención del hablante y la interpretación del oyente; sin embargo, la cortesía verbal también afecta a otros campos de estudio como la gramática – la elección de un tiempo o modo verbal frente a otro –, la semántica – la utilización de eufemismos o los cambios de significado de determinadas palabras – o la fonética y prosodia – la llamada fonocortesía. Por ello, en ocasiones, el alcance completo y los efectos de esta estrategia verbal no quedan completamente definidos.

Otra de las grandes dificultades del estudio de la cortesía es la variabilidad, tanto cultural como personal, que la caracteriza. Si a la hora de enfrentarse a un enunciado (des)cortés es necesario prestar atención tanto al contexto situacional como a la relación entre interlocutores, a estos aspectos se añade una relevante influencia cultural. Las diferencias culturales en este campo pueden ser más o menos sutiles – en ocasiones, solo se perciben en la frecuencia de uso de unas formas frente a otras –, pero obligan al estudio de la

cortesía verbal a centrarse en una cultura específica o, como ocurre en gran parte de los casos, a realizar trabajos contrastivos entre lenguas.

Estos condicionantes culturales a menudo traen consigo, además, la dificultad de caracterizar una sociedad sin caer en generalizaciones. Las descripciones sobre el uso o interpretación de la cortesía verbal en una determinada cultura difícilmente tienen en cuenta cada una de las variables sociolingüísticas que pueden interferir en su utilización – variables como el género, la edad, la raza o el nivel sociocultural de los interlocutores – por lo que pueden dar lugar al establecimiento de estereotipos culturales. Por otro lado, los estudios que se enfocan en un grupo sociolingüístico determinado no pueden ser considerados automáticamente una muestra generalizable de la cultura de la que forman parte; por ello, la agrupación de patrones comunes que puedan ser sistematizados se ve altamente limitada. Asimismo, estas caracterizaciones sobre la cortesía verbal dejan inevitablemente fuera la variable individual o de carácter – ya que es la personalidad más o menos conciliadora o provocadora del hablante la que, en última instancia, elige la forma de (des)cortesía. Debido a todo ello, las descripciones socioculturales de la cortesía verbal, a menudo, aparecen ligadas a tendencias de uso – y no a normas – que tratan de delimitar, dentro de una escala gradual, lo esperable y socialmente aceptado o no dentro de una lengua y una comunidad de habla específica.

El hecho de que la cortesía verbal se exprese y se interprete de formas diferentes de una cultura a otra, hace que la toma de conciencia de este fenómeno se vuelva imprescindible a la hora de aprender una lengua extranjera. Sin embargo, la complejidad y variabilidad de esta estrategia hace que algunos autores incluso pongan en duda la posibilidad de enseñarla con éxito en una clase de idiomas. Aun con estas dificultades de inicio y al igual que el estudio teórico, la aplicación de la cortesía verbal a las clases de español como lengua extranjera ha suscitado un gran interés.

En general, los autores concuerdan en afirmar la importancia de presentar la cortesía de manera explícita en clase y el tratamiento de esta a través de los actos de habla en los que su aparición es más frecuente. La enseñanza explícita de la cortesía viene justificada tanto por la gravedad de los errores culturales que un mal uso puede provocar como por la falta de percepción que muchas veces se tiene sobre este tipo de malentendidos, incluso por parte de los hablantes nativos. La introducción de estos conceptos en la clase establece un acercamiento seguro, sin amenazas comunicativas, a la lengua y cultura meta, lo que

provoca que el estudiante, previsiblemente, esté más abierto a comprender y asimilar estas diferencias. Este escenario – en el que el aula se convierte en un espacio de diálogo y reflexión cultural – es, sin duda, uno de los grandes ideales de la enseñanza comunicativa. Sin embargo, este enfoque también se enfrenta a algunas dificultades metodológicas. Por ejemplo, falta precisar qué tipo de explicaciones y qué rasgos concretos de la cortesía en español son los más productivos y relevantes, teniendo en cuenta tanto el nivel como el tipo de enseñanza del que se parte.

De igual modo, generalmente los estudios pasan por alto la dificultad de tratar los posibles efectos emocionales negativos en los estudiantes. Es decir, un malentendido pragmático-cultural debido a un uso poco adecuado de la cortesía verbal, a menudo trae consigo sentimientos como la ofensa o el enfado. La aparición de este tipo de reacciones, involuntarias y automáticas, difícilmente va a desaparecer tan solo con una mención explícita del tipo “no te ofendas si te dicen... es algo común”; sin embargo, los estudios continuamente obvian la explicación en sí o los recursos más apropiados, desde un punto de vista pedagógico, para el tratamiento de esta esfera emocional en clase.

Tal y como se mencionaba anteriormente, el estudio de actos de habla asociados a la cortesía verbal se muestra como la opción más viable para presentar estos recursos. La relación de una estrategia pragmática, como la cortesía, con las funciones comunicativas que suele expresar, da pie a un enfoque significativo basado en el aspecto práctico del lenguaje; sin embargo, esta división y categorización también puede provocar algunas separaciones poco naturales en la lengua que dificultan su estudio. Así, por ejemplo, preguntas de contacto – *¿te gusta...; ¿te apetece...* – propias de la cortesía ritual, se relacionan estrechamente con actos como pedir información, valorar u opinar, propios de la cortesía estratégica. Igualmente, funciones como las de mostrar acuerdo y desacuerdo se recogen dentro del acto de habla de dar información, pero estas frecuentemente se vinculan también con otros actos como el de dar una opinión o valorar, por lo que los límites de unos y otros pueden resultar confusos.

Por lo general, se observa un gran interés hacia el tema de la cortesía verbal por parte de la lingüística aplicada. Sin embargo, pocos son los autores que presentan secuencias didácticas concretas de observación, presentación, práctica y evaluación de la estrategia. La propuesta de una mayor cantidad y variedad de este tipo de secuencias, permitiría una vinculación mayor entre la teoría y la realidad de las clases de idiomas. Para alcanzar este

objetivo, se hace necesaria la investigación en el aula, que permita observar aspectos como la utilización de la cortesía que hacen los estudiantes en otra lengua, las interferencias culturales que tienen, cómo influye su nivel de lengua en el uso o no de la estrategia o qué tipo de actividades son las más productivas para la concienciación y aprendizaje de la cortesía. Este tipo de estudios – hasta ahora poco abundantes – pone el foco de atención no solo en la importancia teórica de esta estrategia, sino en las necesidades y carencias reales que se dan en el aprendizaje de una lengua. Por ello, estas investigaciones resultan claves para evaluar la relevancia o no de la enseñanza de los distintos recursos cortesés, así como las metodologías que tienen un mayor impacto en los estudiantes de lenguas extranjeras.

Aun con todas las dificultades que conlleva el tratamiento de la cortesía verbal en la clase de ELE, el balance general del análisis de manuales realizado es positivo. De manera unánime, los libros de texto examinados dedican un espacio a la cortesía – de forma más o menos explícita – dentro de todos o algunos de los actos de habla en los que la estrategia suele tener un peso relevante. Por esto, la mayoría de las muestras aparecen vinculadas a funciones comunicativas específicas.

Si bien el interés por la cortesía verbal en los manuales es manifiesto, estos no siempre mantienen un equilibrio en cuanto a su tratamiento, sino que, a menudo, los libros dan prioridad a algunos aspectos mientras descuidan otros. Este desequilibrio es, de hecho, una de las grandes diferencias que se ha observado entre manuales. Así, por ejemplo, las colecciones *Español lengua viva* y *en acción* prestan especial atención a la variedad de formas y el registro de estas; *Agencia ELE* se decanta por las explicaciones pragmáticas explícitas y las reflexiones culturales; y, por su parte, *Aula Internacional* profundiza en la variación de contextos e interlocutores a través de las actividades que propone. Por tanto, no se puede hablar en ningún caso de un tratamiento completo e integral de la cortesía verbal, pero sí se observan ideas y recursos metodológicos significativos sobre el tema a lo largo de todas las colecciones.

Dentro del análisis de manuales, uno de los primeros aspectos llamativos ha sido la falta de homogeneidad en cuanto al formato y presentación de la cortesía. La ausencia sistemática de marcas de registro y de reconocimiento de estructuras cortesés hace que estos recursos, a menudo, pasen por alto el peso comunicativo de las diferentes formas dentro un mismo acto de habla. La utilización de algunas marcas de uso –

formal/informal, pero también directo/indirecto o rotundo/suavizado – y la presentación sistemática de recursos en orden de mayor a menor cortesía, o viceversa, pueden facilitar la concienciación cultural y pragmática de esta estrategia; sin embargo, el uso de unas y otras aún no está generalizado.

Dentro de las funciones comunicativas asociadas a la cortesía verbal se encuentran, sobre todo, dos ausencias destacadas. La primera es la falta de información cultural vinculada a los actos de cortesía ritual. Tal y como se mencionó anteriormente, el español peninsular tiende a reforzar los actos de cortesía positiva, por lo que aspectos como la frecuencia de uso o la duplicación de fórmulas en este campo obedece, en su mayor parte, a valores y principios culturales. En este caso, la graduación de fórmulas no es tan relevante como en el uso estratégico, por lo que el tratamiento explícito de rituales – como el anuncio y la repetición del acto de despedirse o la frecuencia, reiteración y respuesta de los cumplidos – se hace imprescindible para conseguir con éxito una adecuación cultural válida.

La segunda ausencia notable es la falta de variabilidad en cuanto a interlocutores y contextos dentro de la cortesía estratégica. Este tipo de cortesía es la más libre y compleja desde un punto de vista comunicativo, puesto que su utilización depende enormemente de la situación y la relación entre hablante y oyente. Para afrontar la complejidad y los matices de este tipo de cortesía, es necesario presentar al aprendiz una gran variedad de muestras – reales – de lengua en las que no solo se tenga en cuenta el registro o la formalidad, sino que se alterne con aspectos como el peso de lo pedido (lo preguntado, lo invitado, lo valorado...), o con la personalidad tanto del emisor como del receptor del mensaje. De esta manera, se diversifica el uso de la cortesía y se pone de manifiesto la diferencia de utilización y alcance de una estrategia frente a una norma o regla convencional.

Aparte de prestar atención al tipo de explicaciones pragmático-culturales que acompañan al tratamiento de la cortesía verbal, conviene tener en cuenta el tipo de actividades que se proponen para la comprensión y práctica de la estrategia. Para ello, es necesario tener presente la dificultad que entraña condensar en un manual tanta y tan diferente información sobre la lengua (gramatical, léxica, ortográfica, cultural, fonética...). A menudo, la creación de un manual de enseñanza pasa por dar prioridad a un tipo de contenidos frente a otros y la búsqueda ideal del equilibrio entre corrección y adecuación.

Por ello, el tipo de actividades que se propone a continuación no implica una reestructuración de las unidades del libro ni cambios esenciales sobre la metodología del manual. Al contrario, el listado recoge ejercicios que ya aparecen en algunos de los manuales analizados y que, por su carácter y objetivo pragmático-cultural, su sistematización puede resultar útil a la hora de practicar la cortesía verbal en clase:

- Actividades con alternancia de roles: con frecuencia, la tendencia de práctica se centra en el estudiante – con su personalidad y carácter – y sus compañeros de clase, lo que hace que los interlocutores no varíen enormemente. Sin embargo, la utilización de roles específicos y bien determinados puede dar cabida a la práctica de aspectos como el registro, la relación entre interlocutores, las variables de edad y género o, incluso, la descortesía.
- Actividades de reflexión y comparación con la lengua materna: como se apuntaba anteriormente, la cortesía verbal varía entre culturas y estos cambios no siempre son fáciles de discernir. Por ello, las actividades que proponen una reflexión y comparación conscientes entre culturas ayudan a la toma de conciencia de la estrategia y pueden resultar muy beneficiosas para distinguir tanto el componente cultural de la lengua, como las relaciones entre culturas semejantes en clases multiculturales. Estas actividades, además, adquieren presumiblemente especial relevancia en contextos poco tratados en este trabajo, como son las clases en inmersión o con grupos de estudiantes que comparten una misma lengua materna.
- Actividades de reconocimiento de errores: partiendo de la base de que la adecuación en la lengua se desarrolla en una escala gradual – un mensaje puede ser más o menos adecuado en una situación comunicativa – resulta interesante la observación y análisis de errores pragmáticos. Con este tipo de actividades, se puede prestar atención a aspectos poco comunes hasta ahora, como la reacción que genera un malentendido o las posibles reparaciones ante un error pragmático.
- Actividades en las que se determina específicamente el contexto: el hecho de detallar la situación comunicativa y los interlocutores en cada actividad puede tomar mucho espacio material en el manual y tiempo en la clase. Sin embargo, la utilización de personas conocidas por los estudiantes – famosos, políticos,

deportistas... – o la repetición de unos mismos personajes a lo largo de todo el libro aportan, de manera automática, información contextual: la relación que une a los personajes, la historia pasada de esas personas y sus preferencias, el tipo de personalidad que tienen, etc. La alternancia de interlocutores con diferentes rasgos de personalidad – tímido, impertinente, directo, miedoso, etc. – puede ser la vía de entrada, además, para tratar las variedades individuales y de carácter en clase.

Por último, conviene tener en cuenta las limitaciones de este trabajo. Durante el estudio se ha analizado un corpus representativo de manuales de ELE. Esto ha permitido tener una visión general y actualizada del tratamiento que se hace de la cortesía verbal en, hasta el momento, el material más accesible en las clases de lengua. Sin embargo, el uso y los recursos del libro de texto no definen completamente la realidad de la enseñanza de idiomas, por lo que, para una perspectiva más global, se hace necesario el análisis de otros componentes. Aparte de la investigación en el aula – que permite obtener resultados precisos sobre la eficacia o no de una determinada metodología –, también resultarían significativos estudios en este campo centrados en la formación y el papel del profesor. Por ejemplo, serían interesantes trabajos similares a este, pero en los que se analicen los libros del profesor y no los del alumno. Igualmente, se hace necesario el desarrollo de estudios dedicados a la corrección y evaluación del componente pragmático de la lengua y con él, a lo relativo al uso de la cortesía verbal. La aparición sistemática de contenidos relacionados con la cortesía verbal en los diferentes tipos de evaluación reforzaría la presencia de estos en las clases y tareas del curso. De la misma forma, el presente trabajo se limita al tratamiento de la cortesía verbal en el español peninsular y los manuales que componen el corpus son publicaciones españolas; sin embargo, el fenómeno de la cortesía varía también dentro del mundo hispánico, por lo que la realización de trabajos similares a este, pero dentro de otras variedades del español se vuelve inevitable. Relacionado con esto último, también resultaría interesante que, tras el estudio y caracterización de todas las variedades del español, se observaran los patrones de uso comunes en todas ellas. De este modo, el foco de atención se trasladaría a la enseñanza y aprendizaje de un español panhispánico y no adscrito a ninguna de las variedades en específico.

Aunque el desarrollo y la aplicación de todas estas conclusiones puede resultar, cuando menos, ambicioso a corto plazo, su discusión y puesta en práctica, aunque sea de forma parcial o gradual, sí puede suponer un avance en la eficacia y calidad de la enseñanza de

la cortesía en clases de idiomas. Con esto, se evitaría el estudio de esta como un tema y, en su lugar, se destacaría la importancia y presencia de esta estrategia como perspectiva desde la que acercarse a muy diferentes funciones de la lengua; lo que para muchos de nosotros es el verdadero reto de la enseñanza y aprendizaje de la competencia pragmática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLO, R. C. (1998): “¿Qué valor le otorga a la instrucción explícita el alumno de nivel avanzado en un contexto de segundo idioma?” en *actas ASELE I*, 35-42.
- ABIO, G. (2010): “Algunas reflexiones sobre la realización de preguntas por profesores de lenguas en formación” en *Marco ELE 10*.
- AGUSTÍN, M. P. (2006): “La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE” en *actas ASELE XVI*, 96-102.
- ALBA DE DIEGO, V. (1993): “La cortesía en las peticiones” en *actas ASELE IV*, 413 – 425.
- ALBA DE DIEGO, V. (1994): “La cortesía en la petición de permiso” en *actas ASELE V*, 183- 197.
- ALBA DE DIEGO, V. (2009): “La cortesía en las peticiones” en Sánchez Lobato et al. (eds.) (2009), 107-120.
- ALBA DE DIEGO, V. (2009b): “La cortesía en las peticiones de permiso” en Sánchez Lobato et al. (eds.) (2009), 121-136.
- ALBA DE DIEGO, V. Y SÁNCHEZ LOBATO, J. (2009): “La cortesía en la lengua hablada. Saludos de encuentro, de paso y de despedida. Aspectos sociolingüísticos” en Sánchez Lobato et al. (eds.) (2009), 43-84.
- ALBA MÉNDEZ, A. (2001): “La cultura española más allá de los tópicos” en *actas ASELE XI*, 137-144.
- ALBELDA, M. (2003): “Los actos de refuerzo de la imagen en la cortesía peninsular” en Bravo (ed.) (2003), 298-305.
- ALBELDA, M. (2005): “El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular” en Bravo (ed.) (2005), 93-118.
- ALBELDA, M. (2007): “Componentes de la imagen social (pública) española a través de un análisis lingüístico de entrevistas en medios de comunicación” en Bou et al. (eds.) (2007), 93-108.
- ALBELDA, M. (2010): “¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado” en Orletti y Mariottini (eds.) (2010), 47-70.
- ALBELDA, M. (2012): “Recursos fónicos descorteses: datos acústicos y metodología para su identificación” en Escamilla, y Vega (eds.) (2012), 520-544.

- ALBELDA, M. Y CESTERO, A. M. (2011): “De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística”, *Español actual*, 96, 9-40.
- ALBELDA, M. Y CONTRERAS, J. (2010): “Imagen de afiliación y atenuantes en un análisis contrastivo alemán/español” en Hernández Flores et al. (eds.) (2010), 7-30.
- ALBELDA, M. Y FERNÁNDEZ, M. J. (2006): “La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial” en *Marco ELE*, 3.
- ALBELDA, M., Y BARROS, M. J. (2013): *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco Libros.
- ALCAIDE, E. (2010): “La descortesía (también) "vende": acercamiento al estudio de estrategias descorteses en el discurso publicitario” en Orletti y Mariottini (eds.) (2010), 221-244.
- ALCAIDE, E. (2014): “La relación argumentación-(des)cortesía en el discurso persuasivo” en *Pragmática Sociocultural* 2:2, 223-261.
- ALCOBA, S., Y POCH, D. (2011): *Cortesía y publicidad*. Barcelona: Ariel.
- ALLERTON, D. J. (1987): “English intensifiers and their idiosyncrasies” en Steele y Threadgold (eds.) (1987), 15-32.
- ALONSO RAYA, R. (1998): “Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones metodológicas” en *actas ASELE I*, 43-52.
- ALONSO-CORTÉS, M. D., GARRIDO, M. C. Y VILLAYANDRE, M. (2001): “Recursos pragmáticos para favorecer la eficacia argumentativa de los estudiantes de E/LE” en *actas ASELE XI*, 733-742.
- ALVARADO, B. (2005): “La ironía y la cortesía: una aproximación desde sus efectos”, *E.L.U.A.*, 19, 33-45.
- ALVARADO, B. Y PADILLA X. A. (2008): “La ironía o cómo enmascarar un acto supuestamente amenazante” en Briz et al. (eds.) (2008), 419-436.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, S. (2007): “Rasgos morfosintácticos del español coloquial en la conversación escrita” en *actas ASELE XVII*, 235-249.
- ÁLVAREZ MURO, A. (2005): *Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación*. Venezuela: Editorial venezolana C.A.
- ÁLVAREZ PIÑEIRO, M. (2006): “El componente pragmático en la evaluación” en *actas ASELE XVI*, 142-149.

- ÁLVAREZ, A. I. (2005): *Hablar en español: la cortesía verbal, la pronunciación estándar del español, las formas de expresión oral*, Oviedo: Ediciones Nobel.
- AMBJOERN, L. (2008): “Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución” en *redELE*, 13.
- ANAYA, V. (2005): “La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE” en *redELE*, 5.
- ANDERSEN, E. S. (1990): “Acquiring communicative competence: Knowledge of register variation” en Scarcella et al. (eds.) (1990), 5-26.
- ANDRADE, A. M. DE (2010): *Cortesía e marcadores discursivos: contrastes entre discursos orais chilenos e espanhóis e as percepções de brasileiros*. Universidad de Sao Paulo.
- ANDRADE, A. M. DE (2011): “Las manifestaciones de (des)cortesía verbal y la interferencia intercultural de alumnos brasileños: una herramienta de análisis de la conducta interaccional en manuales de ELE” en *Marco ELE*, 13.
- ANSCOMBRE, J.-C. Y DUCROT, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruselas: Mardaga.
- AREIZA, R. Y GARCÍA, A. D. (2003): “¿Qué significa saludar?” en Bravo (ed.) (2003), 71-85.
- ARMENTA, L.M. (2014): *La aparente descortesía del lenguaje coloquial*. ASELE: monográficos.
- ARUNDALE, R. B. (2013): “Is face the best metaphor?”, *Pragmática Sociocultural* 1(2), 282-297
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- AZORÍN, D. (2010): “Las marcas de uso en los diccionarios monolingües destinados a la enseñanza de ELE” en *actas ASELE XX*, 249-267.
- BACHMAN, L. (1995): “Habilidad lingüística comunicativa” en Llobera (ed.) (1995), 105-128.
- BALLESTEROS, F. J. (2002): *Mecanismos de atenuación en español e inglés: implicaciones pragmáticas en la cortesía*. [en línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no11/ballesteros.htm>]
- BALMASEDA, E. (2009): “La formación panhispánica del profesor de español” en *actas ASELE XIX*, 239-254.
- BANI, S. Y NEVADO, A. (2004): “Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE” en *Artifara*, 4.

- BARGIELA-CHIAPPINI, F. (2003): "Face and politeness: new (insights) for old (concepts)", *Journal of Pragmatics*, 35, 1453-1469.
- BARGIELA-CHIAPPINI, F., Y KÁDÁR, D. Z. (eds.) (2011): *Politeness across cultures*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.
- BARRANCO, J. L. (2007): "La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera" en *redELE*, 10.
- BARROS, M. J. (2011): "La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus" en *actas ASELE XXI*, 213-224.
- BARROS, M. J. (2012): "Cumplidos y ofrecimientos: actividades de cortesía valorizadora en la conversación coloquial española" en Escamilla y Vega (eds.) (2012), 108-143.
- BARROS, M. J. Y TERKOURAFI, M. (2014): "What, When and How? Spanish Native and Nonnative Uses of Politeness" en *Pragmática Sociocultural 2:2*, 262-292.
- BARROS, P. Y BARROS, M. J. (2011): "(Des)cortesía en los medios de comunicación: aplicación a la enseñanza de E/LE", en Fuentes, Alcaide y Brenes (eds.) (2011), 103-118
- BASTARDÍN, T. Y FERNÁNDEZ, M. C. (2001): "Tráteme de usted. ¡Respetuosamente!" en *actas ASELE XI*, 743-747.
- BATLLE, J. (2011): *Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de ELE*. Suplemento Marco ELE, 13.
- BEINHAUER, W. (1968): *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- BERMEJO, I. Y FERNÁNDEZ, C. (1997): "No, no, gracias, o del rechazo en la conversación en español" en *actas ASELE VII*, 135-142.
- BERNAL, M. (2005): "Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía: el caso de conversaciones españolas de registro coloquial" en Bravo (ed.) (2005), 365-398.
- BERNAL, M. (2005b): "La alo-repetición como estrategia de cortesía y descortesía en la conversación conflictiva" en Murillo (ed.) (2005), 55-80.
- BLANCO, E. (2005): "El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clase de ELE" en *redELE*, 3.
- BLAS, J. L. (1994): "Tú y usted: dos pronombres de cortesía en el español actual. Datos de una comunidad peninsular" *E.L.U.A*, 10, 21-44.

- BLAS, J. L. (2005): “Los grados de la cortesía verbal: reflexiones en torno a algunas estrategias y recursos lingüísticos en el español peninsular contemporáneo”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 3, No. 1 (5), 9-29.
- BLAS, J. L. (2011): “From politeness to discourse marking: The process of pragmaticalization of *muy bien* in vernacular Spanish” *Journal of Pragmatics*, 43, 855-874.
- BLUM-KULKA, S. (1987): “Indirectness and politeness in requests: same or different?”, *Journal of Pragmatics*, 11, 131-146.
- BLUM-KULKA, S. (1989): “Playing it safe: the role of conventionality in indirectness” en Blum-Kulka et al (eds.) (1989), 37-70.
- BLUM-KULKA, S. (1990): “You don't touch lettuce with your fingers: Parental Politeness in Family Discourse”, *Journal of Pragmatics*, 14 (2), 259-288.
- BLUM-KULKA, S. (1993): “The metapragmatic discourse of american-israeli families at dinner” en Kasper y Blum-Kulka (eds.) (1993), 196-223.
- BLUM-KULKA, S. Y HOUSE, J. (1989): “Cross-cultural and situational variation in requesting behavior” en Blum-Kulka et al (eds.) (1989), 123-154.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. Y KASPER, G. (eds.) (1989): *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. New Jersey: Ablex.
- BOLÍVAR, A. (2002): “Los reclamos como actos de habla en el español de Venezuela” en Placencia y Bravo (eds.) (2002), 37-54.
- BOLÍVAR, A. (2005): “Descortesía y confrontación política” en Bravo (ed.) (2005), 273-298.
- BOLÍVAR, A. (2005b): “La descortesía en la dinámica social y política” en Murillo (ed.) (2005), 137-164.
- BOLÍVAR, A. (2010): “Ideologías y variedades de descortesía” en Hernández Flores et al. (eds.) (2010), 31-56.
- BOU, P., SOPEÑA, E. Y BRIZ, A. (eds.) (2007): *Pragmática, discurso y sociedad*. Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, Universidad de Valencia.
- BOUSFIELD, D. (2008): “Impoliteness in the struggle for power” en Bousfield y Locher (eds.) (2008), 127-154.
- BOUSFIELD, D. Y LOCHER, M. A. (eds.) (2008): *Impoliteness in Language. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BRANDIMONTE, G. (2006): “Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos” en *actas ASELE*, XVI, 196-207.

- BRATT PAULSTON, C. (1990): "Linguistic and communicative competence" en Scarcella et al. (eds.) (1990), 287-302.
- BRAVO, D. (1999): "¿Imagen "positiva" vs. imagen "negativa"?: pragmática sociocultural y componentes de face", *Oralia*, 2, 155-184.
- BRAVO, D. (2003): "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción" en Bravo (ed.) (2003), 98-108.
- BRAVO, D. (2004): "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía" en Bravo y Briz (eds.) (2004), 15-38.
- BRAVO, D. (2005): "Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la *cortesía comunicativa*" en Bravo (ed.) (2005), 21-52.
- BRAVO, D. (2005b): "Competencia en la pragmática sociocultural del español" en Murillo (ed.), 363-374.
- BRAVO, D. (2008): "Situación de habla, recursos comunicativos y factores lingüísticos en la interpretación de objetivos de cortesía" en Briz et al. (eds.) (2008), 12-24.
- BRAVO, D. (2009): "Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción" en Bravo et al. (eds.) (2009), 31-68.
- BRAVO, D. (2010): "Pragmática sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen" en Orletti y Mariottini (eds.) (2010), 19-46.
- BRAVO, D. (ed.) (2003): *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del primer coloquio del programa EDICE. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. [en línea: <http://edice.org/>]
- BRAVO, D. (ed.) (2005): *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo-Buenos Aires: Dunken
- BRAVO, D. Y BRIZ, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BRAVO, D., HERNÁNDEZ FLORES, N. Y CORDISCO, A. (eds.) (2009): *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Argentina: Dunken.
- BRENES, E. (2010): "Evidencialidad, aserción y (des)cortesía verbal: el receptor como garante de lo dicho", *Español actual*, 93, 7-28.

- BRENES, E. (2010b): “Interrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2” en Orletti y Mariottini (eds.) (2010), 721-742.
- BRENES, E. (2010c): “Violencia verbal y discurso televisivo. Análisis pragmalingüístico de la figura del moderador-excitador” *Discurso y Sociedad* 4 (4), 706-730.
- BRIZ, A. (1995): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática” en Cortés Rodríguez (ed.) (1995), 103-122.
- BRIZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- BRIZ, A. (1996b): “Los intensificadores de la conversación coloquial” en Briz (ed.) (1996), 13-36.
- BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/Le: un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- BRIZ, A. (2003): “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española” en Bravo (ed.) (2003), 17-46.
- BRIZ, A. (2004): “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación” en Bravo y Briz (eds.) (2004), 67-94.
- BRIZ, A. (2005): “Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española” en Bravo (ed.) (2005), 53-92.
- BRIZ, A. (2006): “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE” en actas del programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006. Múnich: Instituto Cervantes [en línea], 227-255.
- BRIZ, A. (2007): “Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América”, *Lingüística Española Actual XXIX/I*, 5- 44.
- BRIZ, A. (2008): *Saber hablar*, Instituto Cervantes; Madrid: Aguilar.
- BRIZ, A. (2011): “Cortesía, atenuación y partículas discursivas” en Fuentes, Alcaide y Brenes (eds.) (2011), 13-26
- BRIZ, A. (2012): “La (no) atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?” en Escamilla y Vega (eds.) (2012), 33-75.
- BRIZ, A. (2013): “Variación pragmática y coloquialización estratégica. El caso de algunos géneros televisivos españoles (la tertulia)” en Fuentes (coord.) (2013), 89-126.

- BRIZ, A. (ed.) (1996): *Pragmática y gramática del español hablado*. Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral. Valencia: Libros Pórtico.
- BRIZ, A. E HIDALGO, A. (2008): “Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante” en Briz, Hidalgo, Albelda et al. (eds.) (2008), 390-409.
- BRIZ, A., HIDALGO, A., ALBELDA, M. ET AL. (eds.) (2008): *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Actas del III coloquio internacional del programa EDICE. Valencia: Universidad de Valencia [en línea: <http://edice.org/>]
- BROWN, J. D. (2001): “Pragmatics tests: different Purposes, different tests” en Rose y Kasper (eds.) (2001), 301-325.
- BROWN, P. Y LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness: some universals in language usage*. Studies in interactional sociolinguistics, 4. Cambridge: University Press.
- BUSTOS, J.M. Y GÓMEZ, J.J. (eds.) (2014): *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. Peter Lang
- CABALLERO, C. (2008): “La evaluación de la competencia sociocultural: la cortesía” en *actas ASELE XVIII*, 205-212.
- CAFFI, C. (1999): “On mitigation”, *Journal of Pragmatics*, 31, 881-909.
- CAFFI, C. (2007): *Mitigation*, Studies in pragmatics. Amsterdam: Elsevier.
- CALDERÓN, M. Y MEDINA, F. (2010): “Historia y situación de los pronombres de tratamiento en el español peninsular” en Hummel, Kluge y Vázquez (eds.) (2010), 195-222.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (2008): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CALVO, J. (2005): “El piropo en la España de 2000 y las nuevas formas de cortesía”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol.3 No.1 (5), 31-47.
- CAMARGO, L. Y MÉNDEZ, B. (2014): “La pragmática del silencio en la conversación en español. Propuesta taxonómica a partir de conversaciones coloquiales” en *Sintagma* 26, 130-118.
- CAMPOS, S. N. Y RODRIGUES-MOURA, E. (1999): “¿Formal o informal? he ahí la cuestión... Las formas de tratamiento en la clase de E/LE para alumnos brasileños” en *actas ASELE IX*, 175-181.
- CANALE, M. (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en Llobera (ed.) (1995), 63-82.
- CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing” en *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- CANDÓN, M. T. (2000): “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua” en *actas ASELE X*, 149-155.
- CARBONERO, P. (2005): “Destrezas sociolingüísticas y pragmáticas en las gramáticas y en los diccionarios” en *actas ASELE, XV*, 71-74.
- CARRASCO, A. (2002): *Los tratamientos en español*. Salamanca: Ambos Mundos.
- CASTAÑEDA, A. Y ALONSO, R. (2009): “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE” en *Marco ELE, 8*.
- CASTILLO, M. A. Y GARCÍA, J. M. (2006): “Valor Pragmático de la apreciación en español” en *actas ASELE XVI*, 208-213.
- CASTRO, F. (2003): “Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües” en *actas ASELE XIII*, 217-227.
- CENOZ, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa” en VV. AA. (2004), 449-466.
- CEPEDA, G. (2005): “Cortesía, imagen social y aceptación del mensaje terapéutico: modalización en el discurso de la entrevista clínica” en Bravo (ed.) (2005), 163-188.
- CEPEDA, G. (2006): “La voz empática médica y las estrategias de cortesía verbal” *Estudios filológicos*, 41, 55-69.
- CEPEDA, G. Y POBLETE, M. T. (2006): “Cortesía verbal y modalidad: Los marcadores discursivos” en *Signos* 39 (62), 357-377.
- CEPEDA, G. Y ROSAS, C. (2007): “Entonación versus justificación adverbial como efecto de cortesía” en *Revista de lingüística teórica y aplicada* 45(2), 111-133.
- CERRATO, M. del M. (2009): “La importancia del profesor en el proceso de la adecuación de la lengua” en *actas ASELE XIX*, 371-379.
- CHAPMAN, S. (2010): “Paul Grice and the Philosophy of Ordinary Language” en Petrus (ed.) (2010), 31-46.
- CHARAUDEAU, P. (2012): “Problemas teóricos y metodológicos en los estudios de la oralidad aplicados a la cortesía: aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos” en Escamilla y Vega (eds.) (2012), 13-32.
- CHEN, R. (2001): “Self-politeness: A proposal”, *Journal of Pragmatics*, 33, 87-106.
- CHENOLL, A. (2007): “¡Quién cojones ha hecho esto!: Insultos, expresiones vulgares y coloquialismos en el aula de E/LE” en *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 3.

- CHODOROWSKA-PILCH, M. (2002): “Las ofertas y la cortesía en español peninsular” en Placencia y Bravo (eds.) (2002), 21-36.
- CHODOROWSKA-PILCH, M. (2003): “Las ofertas corteses en el español peninsular” en Bravo (ed.) (2003), 306-314.
- CHODOROWSKA-PILCH, M. (2008): “Verás in Penincular Spanish as a grammaticalized discourse marker invoking positive and negative politeness” en *Journal of Pragmatics* 40, 1357-1372.
- CHODOROWSKA-PILCH, M. (2010): “La codificación de la imagen positiva y negativa a través de los marcadores: *¿me entiendes?, vamos y verás*”, *Español actual*, 94, 77-89.
- COLE, P. Y MORGAN, J. L. (eds.) (1975): *Syntax and Semantics*, vol. 3. Nueva York: Academic Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MEC- Anaya.
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]
- CONTRERAS, J. (2007): “Cortesía lingüística en actos directivos” en Bou et al. (eds.) (2007), 175-191.
- CORTÉS, F. Y MÉNDEZ J. (Eds.) (2010): *Dic mihi, mvsa, virvm: homenaje al profesor Antonio López Eire*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CORTÉS, L. (ed.) (1995): *El español coloquial*. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral. Almería: Universidad de Almería.
- CORTÉS, L., BAÑÓN, A., ESPEJO, M. Y MUÑÍO, J. L. (coords.) (2007): *Discurso y oralidad. Homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*. *Oralia Anejos* 3/1 y 3/2. Madrid: Arco Libros.
- COULMAS, F. (ed.) (1981): *Conversational Routine; Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. La Haya: Mouton Publishers.
- CRUZ, O. Y OJEDA, D (2006): “Entiendo el libro pero no entiendo al maestro: Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor” en *actas ASELE XVI*, 222-228.
- CULPEPER, J. (1996): “Towards an anatomy of impoliteness”, *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- CULPEPER, J. (2008): “Reflections on impoliteness, relational work and power” en Bousfield y Locher (eds.) (2008), 17- 44.

- CULPEPER, J. (2011): *Impoliteness: using language to cause offence*. Cambridge: University Press.
- CURCÓ, C. Y DE FINA, A. (2002): “Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España” en Placencia y Bravo (eds.) (2002), 107-140.
- CZERWIONKA, L. (2012): “Mitigation: The combined effects of imposition and certitude”, *Journal of Pragmatics*, 44, 1163-1182.
- DACOSTA, V. (2005): “Las marcas de uso de los diccionarios de español con vistas al desarrollo pragmático de los alumnos de español L2” en *actas ASELE XV*, 252-258.
- DEVIS, E. (2011): “Rasgos melódicos de la cortesía atenuadora en el español coloquial” en *Moenia* 17, 475-490.
- DIJK, T. A. v. (2004): “Discourse, Knowledge and Ideology: Reformulating Old Questions and Proposing Some New Solutions” en Pütz et al. (eds.) (2004), 5-38.
- DIJK, T. A. v. (2009): *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.
- DOMÍNGUEZ CALVO, F. J. (2001). La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español. *Colección monografías ASELE N°3; Málaga*.
- DOMÍNGUEZ, N. (2016): “Bueno, pues, es que...en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar?” en *Signos* 49(90), 3-24.
- EDESO, V. (2006): “La distancia social y su importancia en la interacción: propuesta para su estudio en clase de ELE” en *actas ASELE XVI*, 247-257.
- EELLEN, G. (2001): *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.
- ESCAMILLA, J. Y VEGA, G. H. (eds.) (2012): *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Actas del V coloquio internacional del programa EDICE. Barranquilla – Estocolmo. [en línea: <http://edice.org/>]
- ESCANDELL, M. V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- ESCANDELL, M. V. (1995): “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”, *Revista Española de Lingüística*, 25 (1), 31-66.
- ESCANDELL, M. V. (1996): “Los fenómenos de interferencia pragmática” en *Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua* 3, 95-109.
- ESCANDELL, M. V. (1996b). “Politeness, Cognition, and Speech Acts. Towards a cognitive approach to politeness” en Jaszczolt y Turner (eds.) (1996), 629-650.

- ESCANDELL, M. V. (2004): "Aportaciones de la pragmática" en VV. AA. (2004), 179-198.
- ESCANDELL, M. V. Y MARTÍ, M. (2005): *La comunicación*, Madrid: Gredos.
- ESCAVY, R. (2003): "Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural" en *actas ASELE XIII*, 17-39.
- FANT, L. M. (1999): "La negociación de identidades en la conversación", Comunicación presentada en el *VI Simposio internacional de comunicación social*, Santiago de Cuba. Stockholm studies in interaction, identity and linguistic structure, SIIS' Working Papers.
- FÉLIX-BRASDEFER, C. (2011): "Cortesía, prosodia y variación pragmática en las peticiones de estudiantes universitarios mexicanos y dominicanos" en García y Placencia (eds.) (2011), 57- 86.
- FERGUSON, C. A. (1981): "The structure and use of politeness formulas" en Coulmas (ed.) (1981), 21-36.
- FERNÁNDEZ AMAYA, L. (2009): "La traducción al español de estrategias de cortesía en inglés. El caso de *well* y *you know*" en Bravo et al. (eds.) (2009), capítulo 3.
- FERNÁNDEZ LOYA, C. (2005): "Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales" en *Actas AISPI XXIII*, 187-201.
- FERRER, M. C. Y SÁNCHEZ, C. (2005): "Disenso, persuasión y cortesía: multifuncionalidad de estrategias conversacionales en el discurso de la argumentación" en Bravo (ed.) (2005), 145-162.
- FIGUERAS, C. (1999): "Diferencias en el comportamiento discursivo de los marcadores reformuladores explicativos en español" en *actas ASELE X*, 257-270.
- FLORES, E. (2012): "La imagen social en la selección de las expresiones de disculpa" en Escamilla y Vega (eds.) (2012), 214-245.
- FLÓREZ, O. A. (2001): "¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?" en *actas ASELE XI*, 311-316.
- FONCUBIERTA, J. M. (2009): "Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español" en *actas ASELE XIX*, 969-979.
- FORNES, M. Y PÉREZ-SALAZAR, C. (1998): "Últimas investigaciones metodológicas en la enseñanza del español como lengua extranjera (aproximación bibliográfica)" en *actas de las primeras jornadas pedagógicas de ASELE*, 71-80.
- FRASER, B. (1980): "Conversational mitigation", *Journal of Pragmatics*, 4, 341-350.
- FRASER, B. (1981): "On apologizing" en Coulmas (ed.) (1981), 259-272.

- FRASER, B. (1990): "Perspectives on politeness", *Journal of Pragmatics*, 14 (2), 219-236.
- FRASER, B. Y MALAMUD-MAKOWSKI, M. (1996): "English and Spanish contrastive discourse markers" en Jaszczolt y Turner (eds.) (1996), vol. II, 863-882.
- FRASER, B. Y NOLEN W. (1981): "The association of deference with linguistic form", *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 93-111.
- FUENTES, C. (2008): "*Digamos* y sus variantes: entre la atenuación y la intensificación", *Español actual*, 90, 77-103.
- FUENTES, C. (2010): *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- FUENTES, C. (2010b): "Le voy a decir una cosa, pero no me diga usted...: el derecho a la palabra" en Orletti y Mariottini (eds.) (2010), 87-110.
- FUENTES, C. (2011): "(Des)cortesía y violencia verbal: implicaciones lingüísticas y sociales" en Fuentes, Alcaide y Brenes (eds.) (2011), 27-74.
- FUENTES, C. (coord.) (2013): *(Des)cortesía para el espectáculo: estudios de pragmática variacionista*. Madrid: Arco Libros.
- FUENTES, C. Y ALCAIDE, E. (eds.) (2009): *Manifestaciones textuales de la descortesía y agresividad verbal en diversos ámbitos comunicativos*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- FUENTES, C. Y BRENES, E. (2013): *Comentarios de textos corteses y descorteses*. Madrid: Arco Libros.
- FUENTES, C., ALCAIDE, E. Y BRENES, E. (eds.) (2011): *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, Alemania: Peter Lang
- GALINDO, M. M. (2006): "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE" en *actas ASELE XVI*, 289-297.
- GAMBOA, L. (2004): "Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE" en *RedELE 2*.
- GARACHANA, M. (2008): "Cuestiones pragmáticas sobre la negación", *redELE*, 12 [en línea].
- GARCÍA MACÍAS, H. (2005): "Propuesta de un modelo cognitivo para el estudio de la cortesía basado en la teoría de las catástrofes" en Murillo (ed.) (2005), 343-362.

- GARCÍA MEDINA, M. d. l. L. (2010): “Pragmática y E/LE: los intercambios del ritual cumplido/respuesta a través de fragmentos audiovisuales” en *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 6.
- GARCÍA VIZCAÍNO, M. J. (2005): “Consideraciones sobre la naturaleza y funcionamiento de la cortesía verbal en el español peninsular”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol.3 No. 1 (5), 49-63.
- GARCÍA VIZCAÍNO, M. J. (2008): “Enseñanza de la cortesía verbal a través de la traducción” en Briz et al. (eds.) (2008), 692-710.
- GARCÍA, C. Y PLACENCIA, M. E. (eds.) (2011): *Estudios de variación pragmática en español*. Buenos Aires; Dunken.
- GARCÍA, E. J. Y MOYA, J. A. (1994): “Las fórmulas de saludo de E/LE” en *actas ASELE IV*, 399-412.
- GARCÍA, M. A. Y GONZÁLEZ, M. V. (2000): “Enseñar lo incorrecto, aprender lo adecuado” en *actas ASELE X*, 297-307.
- GARCÍA-VIÑÓ, M. Y MASSÓ, A. (2006): “Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera” en *redeLE*, 7.
- GARRIDO, M. D. C. (2000): “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia” en *actas ASELE X*, 323-330.
- GARRIDO, M. D. C. (2006): “Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE” en *actas ASELE XVI*, 308-317.
- GASS, S. M. Y NEU, J. (eds.) (1996): *Speech Acts Across Cultures. Challenges to Communication in a Second Language*. Berlín – Nueva York: Mouton de Gruyter.
- GOFFMAN, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Anchor books.
- GOFFMAN, E. (1967): *Interaction ritual; essays on face-to-face behavior*. Nueva York: Anchor books.
- GOMES, F. (2003): “Derechos interculturales y misión humanizadora del profesorado de español como lengua extranjera” en *actas ASELE XIII*, 40-51.
- GRAINGER, K. Y MILLS, S. (2016): *Directness and Indirectness across cultures*. Palgrave Macmillan: Londres.
- GRANDE, F. J. (2006): “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales” en *actas ASELE XVI*, 332-342.
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", en Cole y Morgan (eds.) (1975), 41-58.

- GUITART, P. (2007): "Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...?" en *Revista Foro de Profesores de E/LE 3*, 111-118.
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse strategies*. Studies in interactional sociolinguistics (1) Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. Y HYMES, D. H. (eds.) (1986): *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Gran Bretaña: Basil Blackwell.
- GUTIÉRREZ, S. (2002): *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- GUTIÉRREZ, S. (2004): "La subcompetencia pragmática" en VV. AA. (2004), 533-552.
- GUTIÉRREZ, S. (2006): "Ejercitarás la competencia pragmática" en *actas ASELE XVI*, 25-44.
- HALLIDAY, M. A. K. Y KRESS, G. R. (1976): *Halliday: system and function in language*, selected papers, Oxford University Press.
- HAUGH, M. (2007): "The co-constitution of politeness implicature in conversation", *Journal of Pragmatics*, 39, 84-110.
- HAUGH, M. (2013): "Disentangling face, facework and im/politeness", *Pragmática Sociocultural* 1(1), 46-73.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, H. (1997): "Estrategias de cortesía. Análisis intercultural" en *actas ASELE VII*, 45-57.
- HAVERKATE, H. (2003): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española" en Bravo (ed.) (2003), 60-70.
- HAVERKATE, H. (2004): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española" en Bravo y Briz (eds.) (2004), 55-66.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2003): "Cortesía y contextos socioculturales en la conversación de familiares y amigos" en Bravo (ed.) (2003), 121-127.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2004): "La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social" en Bravo y Briz (eds.) (2004), 95-108.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2005): "Cortesía y oscilación de la imagen social en un debate televisivo" en Murillo (ed.) (2005), 37-54.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2007): "La presencia de cortesía, y sus características, en la conversación entre familiares y amigos" en Cortés et al. (coords.) (2007), vol. II, 693-702.

- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2009): “El test de hábitos sociales: una aportación metodológica al estudio de la (des)cortesía” en Fuentes y Alcaide (eds.) (2009), 55-77.
- HERNÁNDEZ FLORES, N. (2013): “Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa”, *Pragmática Sociocultural* 1(2), 175-198.
- HERNÁNDEZ FLORES, N., BRAVO, D., Y BERNAL, M. (eds.) (2010): *Estudios sobre lengua, sociedad y cultura: homenaje a Diana Bravo*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (2004): “Modos de conducir las relaciones interpersonales en interacciones de atención al público: el caso de las farmacias en Sevilla y Londres”, *E.L.U.A.*, 18, 129-150.
- HERVÁS, F, PICÓ, E. Y VILARRUBIAS, M. (1992): “Elaboración de un test pragmático para ELE. Un trabajo en curso” en *actas ASELE II*, 185-197.
- HICKEY, L. (2005): “Politeness in Spain: thanks but not “thanks” en Hickey y Steward (eds.) (2005), 317-330.
- HICKEY, L. Y STEWARD, M. (eds.) (2005): *Politeness in Europe*. Multilingual Matters LTD: Clevedon.
- HIDALGO, A. (2007): “Sobre algunos recursos fónicos del español y su proyección sociopragmática: atenuación y cortesía en la conversación coloquial” en Bou et al. (eds.) (2007), 129-152.
- HIDALGO, A. (2011): “En torno a la (des)cortesía verbal y al papel modalizador de la entonación en español” en Fuentes, Alcaide y Brenes (eds.) (2011), 27-74.
- HIDALGO, A. (2012): “Fonocortesía: El estudio de la (des)cortesía a través del componente fónico de la lengua” en Escamilla, y Vega (eds.) (2012), 473-497.
- HOLMLANDER, D. (2011): *Estrategias de atenuación en español L1 y L2; Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*, Suecia: Lunds Universitet.
- HOUSE, J., KASPER, G. Y ROSS, S. C. (2003): “Misunderstanding talk” en House et al. (eds.) (2003), 1-21.
- HOUSE, J., KASPER, G. Y ROSS, S. C. (eds.) (2003): *Misunderstanding in social life: discourse approaches to problematic talk*. Language in social life series. Inglaterra: Longman.
- HUMMEL, M., KLUGE, B. Y VÁZQUEZ, M.E. (eds.) (2010): *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: Colegio de México.

- HYMES, D. H. (1986): "Models of the Interaction of Language and Social Life" en Gumperz y Hymes (eds.) (1986), 35-71.
- HYMES, D. H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa" en Llobera (ed.) (1995), 27-46.
- IGLESIAS CASAL, I. (2007): "Estrategias de transgresión del discurso humorístico: decir, querer decir e interpretar" en actas ASELE XVII, 633-649.
- IGLESIAS RECUERO, S. (2007): "Politeness studies on peninsular Spanish" en Placencia y García (eds.) (2007), 21-34.
- INFANTE, J.M. Y FLORES, M.E. (eds.) (2014): *La (des)cortesía en el discurso: Perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación)*. Actas del VI coloquio internacional del programa EDICE. [en línea: <http://edice.org/>]
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm]
- INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm]
- JANNEY R. W. Y ARNDT, H. (1991): "Some biological aspects of polite interaction". *Centro Internazionale di Semiotica e di Linguistica*, Università di Urbino; Working Papers.
- JARY, M. (1998): "Is Relevance Theory Asocial?", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11, 157-169.
- JARY, M. (1998b): "Relevance theory and the communication of politeness", *Journal of Pragmatics*, 30, 1-19.
- JASZCZOLT, K. Y TURNER, K. (eds.) (1996): *Contrastive semantics and pragmatics*. Vol. II, Gran Bretaña: Pergamon.
- KASPER, G. (1990): "Linguistic politeness: Current Research Issues", *Journal of Pragmatics*, 14 (2), 193-218.
- KASPER, G. (1997): "Can pragmatic competence be taught?", [en línea: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>]
- KASPER, G. (2001): "Classroom research on interlanguage pragmatics" en Rose y Kasper (eds.) (2001), 33-60.
- KASPER, G. (2001b): "Four perspectives on L2 Pragmatic Development" en *Applied Linguistics*, 22/4, 502-530.

- KASPER, G. Y BLUM-KULKA S. (eds.) (1993): *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press.
- KASPER, G. Y ROSE, K. R. (2001): "Pragmatics in language teaching" en Rose y Kasper (eds.) (2001), 1-10.
- KAUL, S. (2005): "Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad" en Bravo (ed.) (2005), 299-319.
- KAUL, S. (2008): "Tipología del comportamiento verbal descortés en español" en Briz et al. (eds.) (2008), 254-266.
- KAUL, S. (2010): "El léxico evaluativo en la (des)cortesía de algunas comunidades de práctica", *Español Actual* 94, 124-140.
- KAUL, S. (2010b): "Perspectiva topológica de la descortesía verbal. Comparación entre algunas comunidades de práctica de descortesía del mundo hispanohablante" en Orletti y Mariottini (eds.) (2010), 71-86.
- KAUL, S. (2012): "Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español" en Escamilla y Vega (eds.) (2012), 76-107.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. París : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986): *L'implicite*. París: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001) : *Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement*. París : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004): "¿Es universal la cortesía?" en Bravo y Briz (eds.) (2004), 39-54.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005): *Le discours en interaction*. Bélgica: Armand Colin.
- KIENPOINTNER, M. (2008): "Cortesía, emociones y argumentación" en Briz et al. (eds.) (2008), 25-52.
- LAKOFF, R. (1973): "The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", *Papers of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 345-356.
- LAKOFF, R. (1989): "The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse", *Multilingua* 8(2/3), 101-129.
- LANDONE, E. (2009): *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Bérghamo: Peter Lang.
- LANDONE, E. (2009b): "Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE" en *Marco ELE*, 8.

- LASPALAS, J. (2003): “La cortesía como forma de participación social”, *Anuario Filosófico* XXXVI/1, 311-343.
- LE PAIR, R. (1996): “Spanish request strategies: a cross-cultural analysis from an intercultural perspective” en Jaszczolt y Turner (eds.) (1996), vol. II, 651-670.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Edimburgo: Longman.
- LEEMAN, D. (ed.) (2009): *Des topoï à la théorie des stéréotypes en passant par la polyphonie et l'argumentation dans la langue: hommages à Jean-Claude Anscombe*. Langages (Université de Savoie), 5.
- LLOBERA, M. (2008): “Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE” en *Marco ELE*, 6.
- LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LÓPEZ, A. Y SANTIAGO-GUERVÓS, J. (2000): *Retórica y comunicación política*. Madrid: Cátedra.
- MALAVAR, I. Y GONZÁLEZ C. (2008): “El antiporopo: el lado oculto de la cortesía verbal” en Briz et al. (eds.) (2008), 267-282.
- MARIOTTINI, L. (2011): “(des)cortesía e identidad en la interacción dialógica”, *Español actual*, 95, 49-65.
- MÁRQUEZ-REITER, R. Y PLACENCIA, M. E. (2005): *Spanish pragmatics*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.
- MARTÍN GASCUEÑA, R. (2016): “La conversación guasap” en *Pragmática Sociocultural* 4:1, 108-134.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998): “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical” en Martín Zorraquino y Montolío (coords.) (1998), 19-53.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1998b): “Situación de la enseñanza del español como lengua extranjera” en *actas de las primeras jornadas pedagógicas de ASELE*, 67-69.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Y MONTOLÍO, E. (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. (1998): “Textos y pragmática” en *actas ASELE I*, 189-194.
- MARTÍNEZ, J. A. (2006): “Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua” en *actas ASELE XVI*, 13-24.

- MATTE, F. (2004): “Los contenidos funcionales y comunicativos” en VV. AA. (2004), 811-834.
- MATTHEWS, J. K., HANCOCK, J. T. Y DUNHAM, P. J (2006): “The Roles of Politeness and Humor in the Asymmetry of Affect in Verbal Irony”, *Journal of Pragmatics*, 41 (1), 3-24.
- MEDINA, I. (2013): “Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes ele. Estudio cuantitativo” en *Marco ELE*, 16.
- MEDINA, J. F. (2010): “El marcador discursivo hombre en la enseñanza del español a italofonos: análisis y propuesta de traducción” en *actas ASELE XX*, 739-761.
- MEIER, A. J. (1995): “Passages of politeness”, *Journal of Pragmatics*, 24, 381-392.
- MILÀ, A. (2011): “El agradecimiento: realización, valoración y reflexión sobre su enseñanza en el aula de ELE” en *Marco ELE*, 13.
- MILLS, S. (2003): *Gender and politeness*. Cambridge University Press.
- MILLS, S. (2009): “Impoliteness in a cultural context”, *Journal of Pragmatics*, 41, 1047-1060.
- MIQUEL, L. (2004): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español” en *redELE*, 2.
- MIQUEL, L. Y SANS, N. (2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” en *redELE*, 0.
- MIRANDA, H. (2000): *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MORENO, M. C. (2008): “Análisis diacrónico de la cortesía verbal del español clásico al contemporáneo” en Briz et al. (eds.) (2008), 410-418.
- MURILLO, J. (ed.) (2005): *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*. Actas del II coloquio internacional del programa EDICE. Estocolmo – Costa Rica. [en línea: <http://edice.org/>]
- NÍKLEVA, D. G. (2009): “La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos” en *Marco ELE*, 9.
- NÍKLEVA, D. G. (2011): “Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1” en *Tejuelo* 11, 64-84.
- NOGUEIRA, A. M. (2011): “La enseñanza de los marcadores del discurso en relación con el registro de lenguas: el enfoque de los manuales de ELE” en *actas ASELE XXI*, 631- 643.

- OLSHTAIN, E. (1989): “Apologies across languages”, en Blum-Kulka et al. (eds.) (1989), 155-173.
- OMORI, H. (1997): “Las oraciones impersonales como estrategia de cortesía” en actas ASELE VII, 333-339.
- ORLETTI, F. Y MARIOTTINI, L. (eds.) (2010): *(Des)cortesía en el español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Actas del IV coloquio internacional del programa EDICE. Roma – Estocolmo. [en línea: <http://edice.org/>]
- ORLOVA, I. (2012): *Intensificación en los manuales de ELE: análisis y perspectivas de implementación*. Universidad de Deusto.
- OROZCO, L. (2012): “Cortesía, imagen y razones para no realizar una petición” en Escamilla y Vega (eds.) (2012), 158-177.
- ORTEGA, J. (2007): “Aproximación a la pragmática”, *MarcoELE*, 4.
- PABLOS, C. DE (2006): “La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE” en actas ASELE XVI, 515-519.
- PABLOS, C. DE (2008): “Análisis sociopragmático del acto de habla expresivo de agradecimiento en español” en Briz et al. (eds.) (2008), 685-691.
- PABLOS, C. DE (2015): “Thank you for a lovely day! Contrastive Thanking in Textbooks for Teaching English and Spanish as Foreign Languages” en *Pragmática Sociocultural* 3:2, 150-173.
- PASTOR, S. (1996): “La perspectiva pragmática en la descripción gramatical” en actas ASELE VI, 281-288.
- PÉREZ-CORDÓN, C. (2008): “Un sencillo acercamiento a la pragmática” en *redELE*, 14.
- PESSOA, D. L. (2008): “Seducción en la conversación” en Briz et al. (eds.) (2008), 283-298.
- PETRUS, K. (ed.) (2010): *Meaning and Analysis: New Essays on Grice*. Inglaterra: Palgrave Studies in Pragmatics, Language and Cognition Series.
- PIATI, G. (2003): “La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera” en Bravo (ed.) (2003), 355-368.
- PLACENCIA, M. E. (2007): “El estudio de la cortesía en español: presente y futuro” en Cortés Rodríguez et al. (coords.) (2007), vol. I, 113- 136.
- PLACENCIA, M. E. (2010): “(Des)cortesía en situaciones de contacto entre lenguas y culturas” en Orletti y Mariottini (eds.) (2010), 399-430.

- PLACENCIA, M. E. Y BRAVO, D. (2002): “Panorámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía” en Placencia, M. E. y Bravo, D. (eds.) (2002), 1-20.
- PLACENCIA, M. E. Y BRAVO, D. (eds.) (2002): *Actos de habla y cortesía en español*, Studies in Pragmatics 05, *Lincom Europa*.
- PLACENCIA, M. E. Y GARCÍA, C. (2011): “Estudios de variación pragmática (sub)regional en español: visión panorámica” en García y Placencia (eds.) (2011), 29-54.
- PLACENCIA, M. E. Y GARCÍA, C. (eds.) (2007): *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Mahwah, NJ/London: Laurence Erlbaum Associates.
- PONS, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- PORTOLÉS, J. (2001): *Marcadores del discurso*. Madrid: Ariel Practicum.
- PORTOLÉS, J. (2009): “Las frases genéricas estereotípicas y las partículas discursivas del español” en Leeman (ed.) (2009), 239-251.
- PORTOLÉS, J. (2011): “Cortesía pragmática e historia de las ideas: face y freedom”, *Onomázein* 24 (2011/2), 223-244.
- PÜTZ, M., AERTSELAER, J. N. V. Y DIJK, T. A. V. (eds.) (2004): *Communicating ideologies: multidisciplinary perspectives on language, discourse, and social practice*. Alemania: Peter Lang.
- REDONDO, A. B. (2010): “Creencias de tres profesores italianos de ELE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y “autoridad” sociocultural del profesor no nativo” en *Marco ELE*, 11.
- REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- RÍO, X. DEL Y SÁNCHEZ, C. (2005): “Observaciones preliminares sobre la adquisición de fórmulas de cortesía en español” en Murillo (ed.) (2005), 435-448.
- ROCCA, M. (2011): “Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)” en *RedELE* 21.
- RODRÍGUEZ, M. I. Y AMADOR, C. (2010): “Marcadores del discurso en la enseñanza de lenguas: oye y la (des)cortesía verbal” en Orletti y Mariottini (eds.) (2010), 705-720.
- ROSE, K. R. Y KASPER G. (eds.) (2001): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. (2012): “Learning-offers on the Internet in Spanish and French” en Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe (eds.) (2012), 173-196.

- RUIZ DE ZAROBÉ, L. (2013): “Enseñar la competencia pragmática” en Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe (eds.) (2013), 140-183.
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. Y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (eds) (2012): *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*. Suiza: Peter Lang.
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. Y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (eds.) (2013): *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Portal Publishing S.L.
- RUZICKOVA, E. (2007): “Customer requests in Cuban Spanish: realization patterns and politeness strategies in service encounters” en Placencia y García (eds.) (2007), 213-242.
- SÁEZ, D. M. (2011): “La enseñanza de la descortesía en la Gramática clásica de E/LE” en Fuentes et al. (eds.) (2011), 523-540.
- SALO, T.-L. (2000): “Estrategias conversacionales en los manuales de ELE y su aplicación en el aula” en *actas ASELE X*, 621-628.
- SÁNCHEZ SARMIENTO, R. (2006): “El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE” en *actas ASELE XVI*, 586-593.
- SÁNCHEZ, A. (1998): “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos cinco siglos” en *actas de las primeras jornadas pedagógicas de ASELE*, 87-96.
- SÁNCHEZ, J., ALBA, V., Y PINILLA, R. (eds.) (2009): *Aspectos del español actual: descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 y L2): acercamiento a la cortesía verbal, a la creación neológica (morfología y léxico) y a la enseñanza-aprendizaje del español L1 y L2*. Madrid: Ensayo (SGEL).
- SANJUÁN, N. (2010): “Desarrollando la competencia estratégica y metacognitiva en el aula de ELE mediante el entrenamiento estratégico” en *Foro de Profesores de E/LE 6*, 1-9.
- SANTIAGO-GUERVÓS, J. (2005): *Principios de comunicación persuasiva*, Madrid: Arco Libros.
- SANTIAGO-GUERVÓS, J. (2009): “Cortesía y descortesía. Pragmática y discurso político” en Veyrat y Serra (eds.) (2009), vol. II, 981-991.
- SANTIAGO-GUERVÓS, J. (2010): “Retórica y cortesía” en Cortés y Méndez (eds.) (2010), 629-636.
- SANTIAGO-GUERVÓS, J. (2012): “Pragmática intercultural: hacia una enciclopedia endocultural para la comunicación global (I)” en *Gogaku Kenkyu. Takushoku Language Studies 12*, 127, 99-115.

- SANTIAGO-GUERVÓS, J. (2013): “Pragmática intercultural: hacia una enciclopedia endocultural para la comunicación global (II)” en *Gogaku Kenkyu. Takushoku Language Studies*, 95-116.
- SANTIAGO-GUERVÓS, J. (2014): “Reflexiones teóricas sobre la didáctica de la conexión discursiva” en Bustos y Gómez (eds.) (2014), 123-139.
- SANTOS CARRETERO, C. (2011): “Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE” en *redELE*, 23.
- SANTOS, I., BERMEJO, I., DEROUICHE, N., GARCÍA, C., HIGUERAS, M. Y VARELA, C. (1998): “Trayectoria investigadora en E/LE: conclusiones de un estudio bibliográfico” en *actas ASELE VIII*, 737-758.
- SCARCELLA, R. C., ANDERSEN, E. S., Y KRASHEN, S. D. (eds.) (1990): *Developing communicative competence in a second language*, Nueva York: Newbury House.
- SCHRADER-KNIFFKI, M. (2003): “Contrastes de la imagen sociocultural y su función en situaciones comunicativas interculturales” en Bravo (ed.) (2003), 143-148.
- SCHRADER-KNIFFKI, M. (2007): “Silence and Politeness in Spanish and Zapotec Interactions (Oaxaca, Mexico)” en Placencia y García (eds.) (2007), 305-333.
- SCHRADER-KNIFFKI, M. (2009): “De la transculturalidad al enfrentamiento cultural. La imagen socio cultural como estrategia discursiva” en Bravo et al. (eds.) (2009), 271-296.
- SCHRADER-KNIFFKI, M. (ed.) (2006): *La Cortesía en el mundo hispánico: nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- SCOLLON, R. Y SCOLLON, S. W. (1995): *Intercultural communication: a discourse approach*. Oxford : Blackwell.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1975): “Indirect Speech Acts”, en Cole y Morgan (eds.) (1975), 59-82.
- SEARLE, J. R. (1979): *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- SERRANO, M. J. Y AIJÓN, M. Á. (2010): “La posición variable del sujeto pronominal en relación con la cortesía interactiva”, *Pragmalingüística* 18, 170-204.
- SIEBOLD, K. (2007): “La cortesía verbal: estudio contrastivo de la disculpa en español y en alemán” en Cortés et al. (coords) (2007), vol. II, 759-768.

- SIEBOLD, K. (2008): *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán: estudio pragmalingüístico e intercultural*. Frankfurt: Peter Lang.
- SIEBOLD, K. (2012): “Implicit and Explicit Thanking in Spanish and German” en Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe (eds.) (2012), 155-172
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1995): “¿Tú o usted? ¿Cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante de español como lengua extranjera” en *actas ASELE V*, 199-208.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1999): “¿Existe una didáctica de las “malas palabras”? ¿Son, además de malas, “peligrosas”?” en *actas ASELE IX*, 269-278.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2003): “Del monolitismo nacional al mestizaje cultural” en *actas ASELE XIII*, 802-816.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2007): “El habla de los políticos. Del eufemismo al insulto, pasando por el (buen o mal) talante” en *actas ASELE XVII*, 997-1013.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2009): “Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural” en *actas ASELE XIX*, 819-834.
- SOLÍS, I. M. (2006): “La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos” en *actas ASELE XVI*, 607- 615.
- SOUZA, S. L. DE Y SANTIAGO, H. (2012): “La enseñanza de la cortesía en clases de E/LE: los pedidos y la atenuación” en Escamilla y Vega (eds.) (2012), 392-412.
- SPENCER-OATEY, H. (2002): “Managing rapport in talk: Using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations”, *Journal of Pragmatics*, 34, 529-545.
- SPENCER-OATEY, H. (2003): “Developing a framework for non-ethnocentric ‘politeness’ research”, en Bravo (ed.) (2003), 86-97.
- SPERBER, D. Y WILSON, D. (1986): *Relevance: communication and cognition*. Harvard University Press.
- SPYCHALA, M. (2008): “La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera” en *actas ASELE XVIII*, 579-585.
- STEELE R. Y THREADGOLD T. (1987): *Language topics: essays in honour of Michael Halliday*. Vol.II, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- STENSTRÖM, A-B. (2010): “Contact checks in teenage talk: English and Spanish compared” en Hernández Flores et al. (eds.) (2010), 202-215.

- STEWART, M. (2005): “El feedback pedagógico y la cortesía: sinceridad y discurso” en Murillo (ed.) (2005), 419-434.
- STOLL, E. (2006): “La fórmula de tratamiento *señorita* en el español peninsular comparada con el *Fräulien* alemán” en Schrader-Kniffki (ed.) (2006), 79-96.
- STRAWSON, P. F. (1964): “Intention and convention in speech acts”, *Philosophical Review* 73, 439-460.
- TORRES, J. (2013): “La cortesía verbal en el aula de 2º de ESO: ¿espejismo o realidad?” [en línea: http://eprints.ucm.es/23291/1/TFM_TORRES.pdf].
- URBINA, M. S. (2006): “Análisis pragmático de dos expresiones de cortesía del español de Costa Rica y su adquisición por parte de estudiantes de Español como Segunda Lengua” en *redELE*, 8.
- URBINA, S. (2008): “Aceptar y rechazar una invitación: estudio comparativo de la competencia pragmática de estudiantes de español como segunda lengua” en Briz et al. (eds.) (2008), 775-797.
- URIZ, R. Y MARTÍNEZ, A. (1992): “Utilizar el lenguaje: no hablar como loros” en *actas ASELE II*, 175-184.
- VALLS, C. (2012): “Ay, perdona, no quería molestarte. Enseñar y aprender a disculparse en español” en *Marco ELE*, 15.
- VEYRAT, M. Y SERRA, E. (eds.) (2009): *La lingüística como reto epistemológico y como acción social*. Madrid: Arco Libros.
- VIGARA, A. M. (1992): “Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros” en *actas ASELE II*, 299-312.
- VIGARA, A. M. (1992b): *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos.
- VIGÓN, S. (2006): “La cortesía en la enseñanza de ELE a lusófonos” en *actas ASELE XVI*, 658-669.
- VIVAS, J. (2011): “El relativismo cultural del silencio. Una propuesta para el aula de ELE desde la pragmática intercultural” en *Marco ELE*, 13.
- VV. AA. (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- WATTS, R. J. (1989): “Relevance and relational work: linguistic politeness as politic behavior”, *Multilingua* 8(2/3), 131-166.
- WATTS, R. J. (1992): “Linguistic politeness and politic verbal behaviour: Reconsidering claims for universality” en Watts et al. (eds.) (1992), 43-69.
- WATTS, R. J. (2003): *Politeness*. Cambridge University Press.

- WATTS, R. J., IDE, S. Y EHLICH, K. (eds.) (1992): *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 59. Berlín: Mouton de Gruyter.
- WIERZBICKA, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 53. Berlín: Mouton de Gruyter.
- WILSON, D. Y SPERBER, D. (2012): *Rhetoric and relevance*. Cambridge University Press.
- WOLFSON, N., MARMOR, T. Y JONES, S. (1989): “Problems in the comparison of speech acts across cultures” en Blum-Kulka et al. (eds.) (1989), 174-196.
- ZERVA, A. (2013): “Los principios de cortesía en la enseñanza del español a aprendices griegos: las fórmulas de saludos y despedidas” en *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 9.
- ZIMMERMAN, K. (2003): “Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español” en Bravo (ed.) (2003), 47-59.
- ZIMMERMANN, K. (2005): “Construcción de la identidad y anticortesía verbal: estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos” en Bravo (ed.) (2005), 245-272.

Manuales analizados

(ordenados por editorial y nivel)

ANAYA:

ÁLVAREZ, M^a. À., BLANCO, A., GÓMEZ, M^a. L. Y PÉREZ, N. (2007): *Sueña 1*, Madrid: Anaya.

CABRERIZO, M^a. A., GÓMEZ, M^a. L. Y RUIZ, A. M^a. (2007): *Sueña 2*, Madrid: Anaya.

ÁLVAREZ, M^a. À., DE LA FUENTE, M^a. V., GIRALDO, I., MARTÍN, F., SANZ, B. Y TORRENS, M^a. J. (2007): *Sueña 3*, Madrid: Anaya.

BLANCO, A., FERNÁNDEZ, M^a. C. Y TORRENS, M^a. J. (2008): *Sueña 4*, Madrid: Anaya.

DIFUSIÓN:

CHAMORRO, M. D., LOZANO, G., MARTÍNEZ, P., MUÑOZ, B., ROSALES, F., RUIZ, J. P. Y RUIZ, G. (2010): *Abanico*, Barcelona: Difusión.

- CHAMORRO, M. D., LOZANO, G., RÍOS, A., ROSALES, F., RUIZ, J. P. Y RUIZ, G. (2006): *El ventilador*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARCÍA, E. Y GARMENDIA, A. (2013): *Aula Internacional 1*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. Y SORIANO, C. (2013): *Aula Internacional 2*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. Y SORIANO, C. (2014): *Aula Internacional 3*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. Y SORIANO, C. (2014): *Aula Internacional 4*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. Y SORIANO, C. (2014): *Aula Internacional 5*, Barcelona: Difusión.

EDELSA:

- ALONSO, M. Y PRIETO, R. (2011): *Embarque 1*, Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. Y PRIETO, R. (2011): *Embarque 2*, Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. Y PRIETO, R. (2012): *Embarque 3*, Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. Y PRIETO, R. (2013): *Embarque 4*, Madrid: Edelsa.
- GÁLVEZ, D., GÁLVEZ, N. Y QUINTANA, L. (2007): *Dominio*, Madrid: Edelsa

EDINUMEN:

- GELABERT, M. J. Y MENÉNDEZ, M. (coords.) (2014): *Nuevo Prisma A1*, Madrid: Edinumen.
- GELABERT, M. J. Y MENÉNDEZ, M. (coords.) (2013): *Nuevo Prisma A2*, Madrid: Edinumen.
- GELABERT, M. J. Y MENÉNDEZ, M. (coords.) (2015): *Nuevo Prisma B1*, Madrid: Edinumen.
- GELABERT, M. J. Y MENÉNDEZ, M. (coords.) (2015): *Nuevo Prisma B2*, Madrid: Edinumen.
- GELABERT, M. J., ISA, D. Y MENÉNDEZ, M. (2011): *Nuevo Prisma C1*, Madrid: Edinumen.
- MAZO, M. DEL, MUÑOZ, J., RUIZ, J. Y SUÁREZ, E. (2012): *Nuevo Prisma C2*, Madrid: Edinumen.

ENCLAVE-ELE:

VERDÍA, E., GONZÁLEZ, M., MARTÍN, F., MOLINA, I. Y RODRIGO, C. (2008): *En acción 1*, España: enClave-ELE.

VERDÍA, E., FRUNS, J., MARTÍN, F., ORTÍN, M. Y RODRIGO, C. (2008): *En acción 2*, España: enClave-ELE.

VERDÍA, E., FONTECHA, M., FRUNS, J., MARTÍN, F. Y VAQUERO, N. (2007): *En acción 3*, España: enClave-ELE.

GUTIÉRREZ, E., BLAS, A. Y ABIA, B.G. (2010): *En acción 4*, España: enClave-ELE.

SANTILLANA:

CENTELLAS, A., NORRIS, D. Y RUIZ, J. (2008): *Español lengua viva 1*, Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.

BUITRAGO, A., DÍEZ, M. C., DOMÍNGUEZ, R., MARTÍN, E., MARTÍN, M. S. Y NATAL, E. (2008): *Español lengua viva 2*, Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.

GAÍNZA, A., GINÉS, I., MARTÍNEZ, M. D. Y ORDEIG, I. (2008): *Español lengua viva 3*, Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.

NATAL, E., DÍEZ, M. C., BUITRAGO, A., MARTÍN, M. S., PRIETO, J. M., FERNÁNDEZ, J., DEL CASTILLO, M., BORREGO, I. Y NÚÑEZ, B. (2008): *Español lengua viva 4*, Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.

SGEL:

AMENÓS, J., GIL-TORESANO, M. Y SORIA, I. (2008): *Agencia ELE 1*, Madrid: SGEL.

GIL-TORESANO, M, SORIA, I., DUQUE, A., ESPÍNEIRA, S., DE LA TORRE, N. Y VAÑÓ, A. (2009): *Agencia ELE 2*, Madrid: SGEL.

FERNÁNDEZ, C., LAHUERTA, J., LERNER, I., SANMARTÍN, J. Y MORENO, C. (2011): *Agencia ELE 3*, Madrid: SGEL.

FERNÁNDEZ, C., GENTA, F., LAHUERTA, J., LERNER, I., MORENO, C., RUIZ, J. Y SANMARTÍN, J. (2012): *Agencia ELE 4*, Madrid: SGEL.

MUÑOZ, J., MARTÍNEZ, D., RODRÍGUEZ, M., RODRÍGUEZ, R. Y SUÁREZ, E. (2013): *Agencia ELE 5*, Madrid: SGEL.

MUÑOZ, J., MARTÍNEZ, D., RODRÍGUEZ, M., RUIZ, J. Y SUÁREZ, E. (2013): *Agencia ELE 6*, Madrid: SGEL.

SM:

CUADRADO, C., MELERO, P. Y SACRISTÁN, E. (2009): *Protagonistas A1*, Madrid: SM.

MELERO, P., SACRISTÁN, E. Y GAUDIOSO, B. (2009): *Protagonistas A2*, Madrid: SM.

MELERO, P., SACRISTÁN, E. Y GAUDIOSO, B. (2010): *Protagonistas B1*, Madrid: SM.

BUENDÍA, M. A. Y EZQUERRA MARTÍNEZ, R. (2011): *Protagonistas B2*, Madrid: SM.