



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

OBSERVACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA
CORTESÍA EN EL MANUAL *ASÍ HABLAMOS* DE NIVEL
BÁSICO 1

TESIS

que para obtener el título de
Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

PRESENTA:

MARÍA LAURA PAVÓN VARGAS

ASESORA:

DRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES ADRIANA ÁVILA FIGUEROA



Ciudad Universitaria, febrero 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Dedicada a mi hermano,
que anda con pasos alegres y despreocupados hacia el éxito.*

*Les agradezco a mis padres
el amor y el apoyo infinitos.*

*Le agradezco a mi asesora
la sabiduría y la paciencia que me dedicó.*

*Les agradezco a mis sinodales
sus aportaciones, consejos, críticas y buena disposición.*

Índice

INTRODUCCIÓN	1
I. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	4
1.1 Historia de la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera	4
1.1.1 Expansión del español.....	4
1.1.2 Métodos en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera	5
1.1.3 El Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia	8
1.2 Metodología	10
1.2.1 Enfoques metodológicos de corte comunicativo.....	12
1.2.4 La actitud del MCER ante la metodología	15
1.3 Lengua materna, segunda, extranjera e interlengua.....	15
1.3.1 Lengua materna.....	16
1.3.2 Segunda lengua.....	17
1.3.3 Lengua extranjera	18
1.3.4 Interlengua.....	18
1.4 Ámbitos y competencias.....	19
1.4.1 Los ámbitos	20
1.4.2 Competencias.....	22
1.4.3 El desarrollo de la competencia comunicativa en los ámbitos	26
1.5 <i>El Centro de Enseñanza de Español para Extranjeros</i>	27
1.6 <i>Así hablamos. Español como lengua extranjera</i>	28
II. LA CORTESÍA LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL	30
2.1 Pragmática	30
2.1.1 Teorías pragmáticas vinculadas a los estudios de la cortesía.....	31
2.2 La cortesía.....	33
2.2.1 Definición.....	33
2.2.2 La cortesía y la cultura.....	34
2.2.3 La cortesía y la lengua.....	35
2.2.4 La cortesía como estrategia.....	36
2.3 Teorías de la cortesía	36
2.3.1 Robin Lakoff	37
2.3.2 Geoffrey Leech.....	39

2.3.3	Brown y Levinson	41
2.4	La enseñanza de la cortesía.....	53
III. LA CORTESÍA EN ASÍ HABLAMOS. BÁSICO 1		69
3.1	Saludos	69
3.2	Despedidas.....	74
3.3	Presentaciones.....	78
3.4	Cumplidos	83
3.5	Relaciones sociales afectivas	86
3.6	Pedir información: preguntar.....	89
3.7	Responder.....	94
3.8	Mostrar acuerdo/desacuerdo	98
3.9	La aserción: la expresión de la opinión y la valoración	99
3.10	Mandatos.....	104
3.11	Petición.....	106
3.12	Sugerencia	107
3.13	Invitación	108
3.14	Respuestas a las invitaciones.....	109
3.14.1	Rechazo a la invitación	110
3.14.2	Aceptación de la invitación	111
	Conclusiones.....	113
Bibliografía.....		119
Referencia electrónica.....		122

Índice de figuras

Figura 1. <i>Los ámbitos</i>	21
Figura 2. Relación de las competencias comunicativas y las actividades de la lengua al usar destrezas.	27
Figura 3. Estrategias para evitar amenazas contra la imagen.	48
Figura 4. Estrategias de cortesía. Parte 1.	54
Figura 5. Estrategias de cortesía. Parte 2.	55
Figura 6. Ejemplificación de las estrategias de cortesía. Parte 1.	56
Figura 7. Ejemplificación de las estrategias de cortesía. Parte 2.	57
Figura 8. Saludos formales, informales y sin contexto.	70
Figura 9. Tipos de saludos.	70
Figura 10. Recursos didácticos para los saludos.	72
Figura 11. Despedidas formales, informales y sin contexto.	75
Figura 12. Tipos de despedidas.	76
Figura 13. Recursos didácticos para las despedidas.	76
Figura 14. Presentaciones formales e informales.	78
Figura 15. Presentación de sí mismo.	79
Figura 16. Presentación del acompañante.	80
Figura 17. Presentación de sí mismo y el acompañante.	80
Figura 18. Recursos didácticos para las presentaciones.	81
Figura 19. Cumplidos formales, informales y sin contexto.	83
Figura 20. Tipos de cumplidos.	84
Figura 21. Recursos didácticos en los cumplidos.	85
Figura 22. Relaciones sociales afectivas formales e informales.	86
Figura 23. Tipos de relaciones sociales afectivas.	87
Figura 24. Recursos didácticos con relaciones sociales afectivas.	88
Figura 25. Preguntas formales, informales y sin contexto.	90
Figura 26. Tipo de información requerida en las preguntas.	91
Figura 27. Recurso didáctico para preguntas.	92
Figura 28. Respuestas formales e informales.	95
Figura 29. Tipos de respuestas.	95
Figura 30. Recursos didácticos para respuestas.	96
Figura 31. Aserciones formales, informales y sin contexto.	100
Figura 32. Tipos de aserciones formales y sin contexto.	100
Figura 33. Recursos didácticos para aserciones.	101
Figura 34. Continuum de los actos impositivos.	103
Figura 35. Actos invasivos dentro de los distintos ámbitos.	103
Figura 36. Recursos didácticos para actos invasivos.	104
Figura 37. Los actos invasivos dentro de los distintos ámbitos.	109

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere al tema de la enseñanza de la cortesía lingüística dentro del libro *Así hablamos. Enseñanza de español como lengua extranjera. Básico 1*. La cortesía se define como el uso de la lengua y de las normas sociales que los individuos mantienen en el momento de comunicarse (Bravo y Briz (eds.), 2004) y se estudia en el manual mediante diferentes actividades relacionadas con el enfoque comunicativo.

El objetivo de esta tesis es observar la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), para hacer una aportación que enriquezca el constante desarrollo de la actividad educativa. Si bien el estudio parte de una base teórica, el propósito es aportar una pequeña contribución y destacar la presentación de la cortesía.

Aprender una lengua no materna implica interiorizar conocimientos planteados en la gramática clásica: morfosintaxis, léxico y fonología (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) y saberes socio-culturales, entre los que se encuentra el comportamiento cortés, que permite la interacción armónica entre los integrantes de una sociedad. En *Así hablamos. Básico 1* la cortesía es abordada implícita y explícitamente dentro de los contenidos gramaticales y comunicativos que corresponden a cada unidad.

Se decidió utilizar el nivel *Básico 1* de los manuales *Así hablamos* porque es el primer contacto de instrucción formal de la lengua que tienen muchos extranjeros. Se pretende observar qué temas corteses son los expuestos al comienzo de la enseñanza de español como lengua extranjera y cuáles son los ejercicios con los que se fomentan.

Los comentarios que se obtienen al final de esta tesis pueden servirles a los profesores que usen el libro *Así hablamos* para sacarle más provecho y para saber complementarlo. Se sugiere que las aportaciones se expandan a la elaboración de diferentes tipos de herramientas para la enseñanza de español como lengua extranjera, como otros libros, cuadernos de ejercicios o juegos. La consecuencia esperada es el crecimiento de la riqueza del material didáctico en

general. Es importante fomentar la educación cortés mediante todos los instrumentos de enseñanza de E/LE, ya que se encuentra relacionada con el uso pragmático –real– de la lengua. Cuando un alumno extranjero se integra a una cultura debe saber cómo “relacionarse e integrarse en la sociedad” (Fuentes, 2010).

El análisis de este trabajo se basa en la teoría de Brown y Levinson ubicada en *Politeness: some universals in language usage* (1987), por ser la más completa y sobresaliente hoy en día en el campo del estudio de la cortesía como fenómeno universal. También se tomó como fundamento *La gramática de la cortesía en español/LE* de Catalina Fuentes (2010), ya que es un texto relevante sobre los medios de expresión corteses que deben ser considerados al enseñar el español como lengua extranjera. Asimismo, se utilizó como referencia el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), por ser la guía que se siguió para introducir contenido en la serie *Así hablamos*.

Debido a que el libro estudiado fue *Así hablamos. Básico 1*, el corpus analizado sólo se obtuvo de él. Se detectaron los actos de habla en los que se incluyen cortesía ritual y estratégica y se calcularon sus frecuencias de aparición. Posteriormente se desglosaron las estrategias de cortesía positiva, negativa y del acto encubierto encontradas; se usaron como base la propuesta de Brown y Levinson (1987) y la clasificación de Fuentes (2010).

La tesis se encuentra dividida en tres capítulos: “La enseñanza del español como lengua extranjera”, “La cortesía lingüística del español” y “La cortesía en *Así hablamos, Básico 1*”. En el primero se presenta la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera desde los primeros manuales, la explicación de los enfoques metodológicos más sobresalientes y las distinciones entre lengua materna, segunda, extranjera e interlengua, así como nociones sobre los ámbitos, las competencias comunicativas, el Marco Común Europeo de Referencia, el Centro de Enseñanza para Extranjeros y la serie *Así hablamos*. En el segundo capítulo se define la cortesía: se menciona su relación con la cultura, la lengua y la pragmática; se refiere su carácter comunicativamente estratégico y se delimitan

las tres teorías de la cortesía más sobresalientes: la de Lakoff (1998), la de Leech (1998) y la de Brown y Levinson (1987), en la que se hace mayor puntualización por ser parte del cimiento del análisis. También se incluyen los planteamientos de Fuentes Rodríguez (2010), cuya aportación es básica para la clasificación de las estrategias de cortesía. En el tercer capítulo se integra el análisis de los casos obtenidos del libro: se exponen las actividades de habla que contienen rasgos de cortesía o descortesía según la teoría de Brown y Levinson y se clasifican a partir de las estrategias postuladas por Fuentes (2010).

I. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo se plantea un panorama sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) desde el siglo xv hasta el libro *Así hablamos*. Comienza con historia general de su evolución: desde la gramática de Nebrija hasta la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia. También se incluye la metodología de corte comunicativo; las lenguas relacionadas con el aprendizaje de un idioma no nativo; los ámbitos y las competencias. Todo con el fin de llegar al texto *Así hablamos*.

1.1 Historia de la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera

La lengua española ha pasado por momentos de gran expansión que merecen ser recordados. Su modo de enseñanza se ha modificado adaptándose a las corrientes ideológicas sobre el aprendizaje hasta llegar a un modelo acordado por la mayor parte de Europa: el Marco Común Europeo de Referencia.

1.1.1 Expansión del español

El español es la lengua oficial de 21 países entre los que se encuentran España y buena parte de los que conforman América. Actualmente existen más hablantes nativos distribuidos en el continente americano que en la nación europea (Instituto Cervantes, 1997-2013a). En la expansión del español se abarcan dos puntos clave: la expansión de España como potencia de los siglos xv al xvi y la necesidad de los estadounidenses de hablar la lengua española a partir del siglo xix. En el tiempo que transcurre de una época a la otra, la expansión no se detuvo, sólo que no lo hizo con la misma fuerza.

A finales del siglo xv y a lo largo del xvi, España se encontraba en un auge que lo colocaba como el reino más poderoso de su región y de América. El

antecedente fue la unificación de los reinos españoles, cuyos límites se habían fragmentado por la ocupación musulmana; pues el territorio, al encontrar unión interior, generó una fuerza que le ayudó a ponerse a la vanguardia respecto a los reinos que lo rodeaban y hasta a sobrepasarlos. Además, por estar ubicada en una península y basarse en una política que fomentaba el comercio y la conquista territorial, fue extendiendo su influencia hacia el norte, dirigiéndose hacia el resto de Europa. Debido a esta situación, a mediados del siglo XVI España ya tenía a Italia, Alemania y los Países Bajos en sus manos; con otros países mantenía una relación estrecha: Francia era una “zona de paso” e Inglaterra, un “contacto en la administración y comercio imperial” (Sánchez, 2005), pues Felipe II había contraído matrimonio con su reina. El reino español se volvió la fortaleza hegemónica que alcanzaba a intervenir, en diferentes grados, en cada reino europeo y que mantenía conquistada gran proporción de tierras en el Nuevo Continente, cuya extensión representaba parte significativa de su dominio, tanto por el espacio que abarcaba como por las riquezas que de ahí obtenía.

Es sobresaliente destacar el papel del español como segundo idioma durante el siglo XIX en Estados Unidos, pues pasó de ser la tercera lengua extranjera más estudiada, después del francés y el alemán, a la más requerida. Esto sucedió por dos razones principales: 1) había una gran cantidad de hispanohablantes y 2) se tenía la necesidad de interactuar comercialmente con los cercanos países de habla española (Sánchez, 2005).

1.1.2 Métodos en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera

La *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija representó el primer estudio sobre la lengua española y, si bien su objetivo no fue el de la instrucción a extranjeros sino marcar su parecido con el latín y lograr que sus usuarios perfeccionaran su manejo, fue relevante en cuanto a su difusión porque le dio prestigio, con lo que aceleró el surgimiento de su enseñanza. En la introducción,

se señala tanto la magnificencia del imperio español, como el hecho de que la lengua iba de la mano de su reino, por lo que ambas se expandían al mismo ritmo. Cuando España se involucró más con los territorios extranjeros, la lengua española dejó de ser algo “exclusivo” y se convirtió en un tema que les interesaba, por necesidad o curiosidad, a los hablantes de otras lenguas que habitaban el resto de Europa (Sánchez, 2005).

La consecuencia fue que los primeros textos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera procedieran del exterior de España. El uso de la lengua española se volvió necesario para las relaciones entre los gobernantes de distintos niveles que debían ponerse en contacto con el rey del imperio y/o sus representantes, o para los comerciantes que expandían o manejaban sus negocios fuera de su reino: el español se había convertido en la lengua franca. Poco después, fue necesario enseñar español en América, pues los misioneros consideraban que esta lengua era necesaria en su labor religiosa.

Siglo xvi

En 1520, surgió el primer libro con el propósito de enseñar la lengua española a extranjeros, su método fue el de diálogos: *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. Desde su aparición se desató la producción de obras que, desde distintos enfoques según la época en la que surgieran, presumían ser el camino más fácil y rápido de aprender español. Aunque muchas de estas obras aseguraban contar con un método innovador que satisfaría las necesidades del aprendiz, no dejaban de ser la repetición de textos anteriores que habían tenido éxito. Un factor determinante a favor de su producción y expansión fue la imprenta, cuya intermediación benefició la difusión de todo tipo de escritos (Sánchez, 2005).

Siglo xvii

En el siglo xvii se crearon gramáticas trilingües y cuatrilingües, cuyo objetivo era que el estudiante aprendiera las lenguas presentadas en el libro por medio de una

comparación entre ellas. Estas obras tuvieron muchos seguidores, sin embargo no los suficientes para que la práctica sobreviviera al siglo (Sánchez, 2005).

SIGLO XVIII

Se formó la Real Academia de la Lengua en España a partir de un interés por analizar la lengua propia de manera formal y oficial. Desde ese momento toda obra que pretendiera realizar un estudio del español, para enseñarlo como lengua extranjera o no, recurriría a sus dictámenes.

En ese mismo siglo se practicó el método textual, que consistía en aprender la lengua extranjera por medio de tres pasos: leer, traducir y analizar.

Siglo XIX

El método tradicional retomó el método gramatical, cuyos planteamientos se basaron en reglas gramaticales y ejercicios de traducción. También surgió el método natural, que retomó los libros de diálogos y conversación para que observando el comportamiento “natural” de una lengua se extrajera lo elemental y se incorporara, poco a poco, al conocimiento del alumno. Asimismo apareció el método interlineal, que consistía en un texto de la lengua a aprender con su correspondiente traducción, literal o no, de la lengua materna del estudiante.

Siglo XX

Se crea el Instituto Cervantes en España, para difundir y enseñar la lengua española. El Consejo de Europa elabora el *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Se retomó el método gramatical, pero se procuró darle a la gramática un uso y una presentación más accesible para el alumno, con lo que el estudio de las lenguas se profundizó y formalizó en todos sus ámbitos, con la consecuente obtención de más medios (Sánchez, 2005). En Estados Unidos surgió el estructuralismo, cuyo fin principal era lograr el buen uso de la escritura y el habla, tratando de que fueran lo más parecido posible al usado en la vida natural de la

lengua; para lo cual se mantenía al alumno en una constante exposición de ejercicios auditivos tratando de que memorizara su estructura.

Aparecieron tres métodos sobresalientes: el nocional-funcional, que le daba prioridad a los aspectos semánticos con objetivos comunicativos; el comunicativo, que aseguraba que el lenguaje era un medio para decirle algo a alguien; y el integral, que abarcaba estudios de áreas relacionadas con el uso de la lengua, como la psicología y la sociología (Sánchez, 2005). Además, en los años 60's y 70's hubo una didáctica muy recurrida: la audiolingual, que partía del modelo de adquisición lingüística conductista, cuya base era la recepción e imitación.

Siglo XXI

Surgió el enfoque por tareas, que se basa en la idea de que la lengua es un medio para conseguir un determinado objetivo. Sostenía que la enseñanza debía basarse completamente en esta concepción, que, además, era necesario inculcar en los alumnos (Sánchez, 2005).

A lo largo de la instrucción de lenguas, han sido importantes los textos auxiliares, como los diccionarios, los glosarios y otros tipos de compilación léxica.

Las metodologías de la enseñanza de LE han estado apegadas a las concepciones sobre el aprendizaje de cada época. Los métodos se han enriquecido gracias a los descubrimientos relacionados con la cognición y la lengua: se inició con el método de diálogos y se llegó, en fechas relativamente recientes, al enfoque por tareas.

1.1.3 El Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia

El Instituto Cervantes

A finales del siglo XX, Francia, Italia y Alemania hacían un gran esfuerzo en la difusión de su lengua y su cultura; mientras que España, que contaba con el Ministerio de Asuntos Exteriores para tal actividad, no tenía, como ellos, una institución que se dedicara plenamente al asunto y que tuviera el reconocimiento

que las de ellos gozaban (Sánchez Pérez, 2005). Así, en 1991, el país peninsular formó el Instituto Cervantes para “promover y enseñar la lengua española”, para la “difusión de la cultura española e hispanoamericana” (Instituto Cervantes, 1997-2013a).

Este instituto tiene carácter de panhispanidad, pues toma en cuenta todos los países hispanohablantes, tanto de Europa como de América, para crear una unificación de la lengua española que permita su difusión y las de sus culturas.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

A finales del siglo xx, el Consejo de Europa elaboró el *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*; en el que se “analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas” (Instituto Cervantes, 1997-2013a). Su objetivo es unificar las normas generales de la enseñanza y el aprendizaje en el entorno lingüístico, pragmático y social de Europa.

A principios del siglo xxi, en el 2002, derivado de la celebración del *Año Europeo de las Lenguas*, el Instituto Cervantes se encargó de coordinar la versión española de dicha obra, que conserva entre sus propósitos que individuos de distintas lenguas maternas consigan comunicarse, logrando así la interacción entre distintas culturas europeas con sus respectivas lenguas para que aprendan las unas de las otras (Instituto Cervantes, 1997-2013a).

En el MCER se plantea una base común para la enseñanza de las lenguas de la que deben de partir los creadores de textos y profesores que imparten idiomas europeos como hablas extranjeras. Es una guía que propone criterios “para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares y metodológicas, exámenes, manuales” (Sánchez, 2005), escalas para medir el progreso de los estudiantes, etcétera. Todo para unificar la enseñanza de las lenguas extranjeras y para que haya organización y equilibrio en tal actividad.

Se aclara en el mismo texto, que es importante que tanto académicos como estudiantes que utilicen el MCER no lo sigan como una receta incuestionable, sino como una serie de consejos que deben ser analizados y,

según juzgue el usuario, aplicados o rechazados. En caso de que sean empleados, se aconseja, sean modificados a conveniencia después de una reflexión.

El MCER argumenta que una de las formas en las que se da el aprendizaje de una lengua, es mediante la inmersión del sujeto en el contexto socio-cultural que la habla. Así se crea, en la persona, la necesidad de recurrir a sus competencias comunicativas, para que eche a andar procesos mentales que habrán de desembocar en la realización y/o interpretación de textos que tienen lugar en determinados ámbitos (Instituto Cervantes, 1997-2013a; Ministerio de Educación, 2002). En caso de que un individuo no se encuentre en un lugar en el que su lengua objetivo se utiliza como medio de comunicación, se pueden aplicar, en su enseñanza, actividades de escenificación de situaciones en las que deba desenvolverse como si se ubicara en un contexto de inmersión (Instituto Cervantes, 1997-2013a). Debido a que el *Marco Común Europeo de Referencia* entiende el lenguaje como un medio de comunicación, se entiende que sea de enfoque comunicativo.

1.2 Metodología

La metodología es una guía que les da recursos y herramientas a los profesores. No es una lista de reglas que deben ser seguidas ciegamente sino un marco dentro del que los docentes pueden moverse. Sus bases pueden ser tomadas sin la necesidad de serles fiel, pues quien las usa puede incluir propuestas de otras metodologías. Todas tienen el objetivo de lograr que el alumno aprenda una lengua segunda (L2) o extranjera (LE), por lo que toman en cuenta sus necesidades comunicativas (Robles, 2006).

Método gramatical

El método gramatical inició en 1555, año en el que apareció en Lovaina la *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua*

española. Se parte de las gramáticas griegas y latinas; como no existían personas que las practicasen como lenguas nativas, la única manera de enseñarlas y aprenderlas era por medio del método gramatical, por ser el ejemplo más sólido que se tenía en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera (Sánchez, 2005).

Con el objetivo de aprender una lengua extranjera, el estudiante debía estar consciente de las reglas del sistema de la lengua meta. El material compuesto a partir de esta metodología necesitaba presentar cada uno de los constituyentes del idioma a aprender: desde los elementos léxicos y los sintácticos, abordados de acuerdo con la concepción que se tenía de ellos en el momento en el que se creaba la obra, hasta los fonéticos. Algunas obras presentaban una explicación analítica y abundante de cada uno de los elementos que correspondían a esas tres áreas, ofreciendo información que no sólo era difícil de entender para los estudiantes -quienes muchas veces no la relacionaban ni siquiera con su propia lengua- sino también era tanta, y mostrada de manera tan poco atractiva, que no lograba generar interés (Sánchez, 2005).

Método conversacional

El método conversacional se basaba en la memorización de palabras y construcciones establecidas -como refranes o frases hechas- tomadas del uso práctico de la lengua o, en el siglo XVI, de autores reconocidos como autoridades. A diferencia de algunos textos del método gramatical, todos los que se incluían dentro del método conversacional tenían la meta de que el sujeto lograra comunicarse fluidamente y se diera a entender con facilidad. Ante los datos sintácticos y morfológicos predominaba la aparición de léxico y fonética. Las obras de este tipo resultaban ser más útiles si se tenía como objetivo el estudio de la lengua con fines comunicativos, pues eran prácticos e incitaban la atención del estudiante que buscaba rápidas repercusiones en la práctica expresiva.

Como se puede notar, el método conversacional era de inclinación funcional: tenía “el fin de ser útil y atender las necesidades comunicativas de los estudiosos de un idioma extranjero” (Sánchez, 2005).

1.2.1 Enfoques metodológicos de corte comunicativo

A partir de la segunda mitad del siglo xx –cuando Hymes incorporó la pragmática a la lingüística y la consideró fundamental para la comunicación– los métodos más eficaces y aceptados tuvieron en común darle prioridad al aspecto comunicativo de las lenguas antes que al abstracto, que las descontextualiza y las presenta como mero sistema gramatical, léxico y fonético (Robles, 2006).

Tomar en cuenta el sistema lingüístico sigue siendo importante, pero las propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras no consideran que presentarla como tal sea su objetivo (Robles, 2006; Santos, 1999). Tres métodos que parten de esa idea son el nocional-funcional, el comunicativo y el de actividades por tareas, que se deslinda del anterior. Todos estos consideran que el fin de la docencia de una lengua segunda o extranjera es que el alumno desarrolle la capacidad de comunicarse en diferentes situaciones de la vida cotidiana en un contexto de uso de su lengua meta. Además consideran que el estudiante es quien tiene el papel más importante en el procedimiento enseñanza-aprendizaje, pues pasa de ser un agente pasivo a uno activo. Asimismo, tienen una nueva perspectiva de los errores: ya no son algo que se deba evitar, sino que son puntos con los que el profesor puede reflexionar para mejorar; pues indican cómo va el aprendizaje del alumno (Robles, 2006). En cuanto al papel del profesor, piden que presente una actitud positiva que fomente la motivación y la autoconfianza; además de que esté “atento a las dificultades de los alumnos”, refuerce sus conocimientos y promueva la cooperación en el salón de clases, entre otras labores (Robles, 2006).

1.2.1.1 Enfoque *nocional-funcional*

Es una metodología de carácter comunicativo, por lo que le da prioridad a la transmisión de significado en “determinada situación comunicativa y en un contexto en específico” antes que a los componentes lingüísticos. Contempla que

se debe impartir tanto información cultural como contenidos léxicos y gramaticales (Santos, 1999). Sus propuestas comenzaron a ser consideradas en los materiales didácticos de la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de la década de los ochenta.

A pesar de que enfatiza el papel comunicativo de la lengua, no sólo usa procedimientos de enseñanza en los que el contexto es primordial en la transmisión de significado, sino también recurre a unos que tienen su raíz en la tradición gramatical (Santos, 1999).

Sus objetivos son tres: 1) que el alumno llegue a ser capaz de comunicarse adecuadamente en “la comunidad lingüística de su lengua meta” (Santos, 1999), para lo cual necesita saber qué forma darle a determinada intención comunicativa; 2) que los alumnos desarrollen tanto la comprensión escrita como la oral y 3) que logren entender textos escritos y auditivos.

1.2.2.2 Enfoque comunicativo

Esta perspectiva surgió en la década de los setenta, como propuesta del Consejo de Europa ante la necesidad de volver uniforme la enseñanza de lenguas extranjeras en tal continente. Sin embargo, fue hasta los años noventa que se plantearon “propuestas didácticas marcadamente comunicativas” (Santos, 1999).

El enfoque comunicativo considera que la característica principal de la lengua es su rasgo funcional, por lo que coloca como eje central del aprendizaje a las funciones lingüísticas. Es un enfoque muy rico, pues toma ideas de varias disciplinas: la psicolingüística, la etnografía, la pragmática, la sociolingüística y la lingüística (Santos, 1999), e introduce un nuevo concepto en la enseñanza de las L2 y LE: el de competencia comunicativa. A partir de esta noción, amplía la cantidad de aptitudes que debe desarrollar el estudiante: deben aprender tanto los saberes socioculturales, estratégicos y discursivos, como los lingüísticos y funcionales. Asimismo, señala que durante el proceso del aprendizaje de una LE, el alumno se encuentra en la interlengua (Santos, 1999).

El principal objetivo es que el alumno desarrolle la competencia comunicativa relacionada con la lengua que estudia, para que pueda “participar de forma adecuada en situaciones comunicativas significativas” (Santos, 1999). Con la finalidad de llegar a la meta, el enfoque comunicativo propone que se trabaje con actividades comunicativas en la clase, en las cuales, siguiendo su planteamiento teórico de que la lengua es una manera de comunicarse, se debe dar prioridad al contenido antes que a la forma e implicar mínimo dos destrezas lingüísticas (Nunan, 1996).

1.2.2.2.1 Enfoque por tareas

En la década de los ochenta surgió la enseñanza por tareas. Esta corriente se derivó del enfoque comunicativo, por lo que conserva sus planteamientos básicos, como el de que la lengua, al ser una herramienta comunicativa, debe ser enseñada con el objetivo de que los alumnos logren comunicarse en la lengua meta (Zanon, 1990). Su rasgo característico es su mecánica de trabajo: propone que las tareas escolares sean planeadas y lleven al alumno a obtener un producto o meta final al término del curso (Robles, 2006).

Nunan define la tarea como una “unidad de trabajo en el aula” en la que los alumnos deben comprender, manipular, producir e interactuar en la L2, prestándole más atención al significado que a la forma (Santos, 1999). Se debe incitar al alumno tanto a codificar como a buscar información y contenido para la comunicación, también es importante hacerle saber en qué momento finalizar la producción. Dada la relevancia que se da a las actividades, se enfatiza que el material didáctico sea lo suficientemente flexible para poder adaptarlo al contexto escolar (Santos, 1999).

El enfoque por tareas combina el contenido y la forma de conducir el aprendizaje. Plantea que se dé la información necesaria para que una persona se pueda dar a entender (el contenido lingüístico, pragmático y sociocultural) mediante actividades comunicativas dentro del aula que estimulen la capacidad

de expresarse en una lengua no materna (Robles, 2006). Considera, además, que el alumno debe lograr activar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (Robles, 2006).

1.2.4 La actitud del MCER ante la metodología

Según Robles (2006), el MCER no confiesa abiertamente estar basado en un enfoque metodológico en concreto. Sin embargo, observando su propuesta de aprendizaje, enseñanza y evaluación se deduce que se inclina por las actividades por tareas que se incluyen dentro del enfoque comunicativo; ya que hace énfasis en la importancia de la habilidad comunicativa que deben producir los alumnos, quienes deben desarrollar las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. El Marco Común Europeo de Referencia, que coloca al alumno como actor principal en el proceso enseñanza-aprendizaje, también propone que se tomen en cuenta sus características cognitiva, emocional y volitiva (Instituto Cervantes, 1997-2013a).

1.3 Lengua materna, segunda, extranjera e interlengua

Todo hablante cuenta, por el simple hecho de serlo, con una lengua materna (L1), que es el primer sistema lingüístico adquirido por la persona al criarse en un entorno que la utiliza como vía principal de comunicación (Griffin, 2005). Es interiorizada al grado de consolidarse como la base con la que el hablante organiza sus pensamientos (Griffin, 2005). En contraste, una lengua que es objeto de aprendizaje, ya sea en un contexto natural o mediante instrucción formal es conocida como lengua meta (LM). Hay dos tipos de lengua meta, uno es la lengua extranjera (LE) y otro, la segunda lengua (L2); la primera se interioriza mediante un proceso de enseñanza, mientras que la segunda se aprende sin educación en

un territorio donde existe otra lengua. Cuando un aprendiz se encuentra en el proceso de obtención de una LM, produce la interlengua.

1.3.1 Lengua materna

Cuando una persona se encuentra integrada en una sociedad, tiene una edad temprana y es expuesta por primera vez a un sistema lingüístico –al que su agrupación maneja– desarrolla de manera natural el conocimiento de la lengua con la que convive. La utiliza para comunicarse y para crear una visión del mundo y su personalidad (Griffin, 2005). Esta es la lengua primera o materna (L1), y las personas que la comparten son llamadas hablantes nativos.

La L1 se adquiere de manera inconsciente. Cualquier bebé que se encuentre en un lugar en el que se utilice una lengua, oficial o no, la apropia gradualmente mediante el desarrollo de procesos cognitivos naturales en el ser humano. Aunque el pequeño no muestre en su exterior un esfuerzo sistemático de asimilación, su cerebro pone en práctica constantes, por no decir permanentes, actividades de interiorización del sistema lingüístico que utilizará para comunicarse. Cuando un hablante nativo ya ha alcanzado madurez lingüística, no advierte la complejidad de los conocimientos que posee.

Si bien en la adquisición de una L1 es importante la continua exposición lingüística, cuya frecuencia raramente se ve interrumpida, es relevante que en las primeras etapas el niño reciba acciones emocionalmente beneficiosas, como ser apoyado cariñosamente y aplaudido por sus logros comunicativos (Griffin, 2005). Acciones que raramente son encontradas en el aprendizaje de una lengua meta.

Los pequeños adquiridores cuentan con ventajas al encontrarse en etapas tempranas. Una de ellas es que tienen una capacidad de descubrimiento que va perdiendo flexibilidad con el paso de los años: señala Kim Griffin (2005: 81) que se encuentran en una espiral de duda-certidumbre-duda-certidumbre, etcétera. Cuando tienen una pregunta, encuentran una respuesta de la que obtienen conocimientos que incorporan, entonces surge otra pregunta y el proceso se

repite. Otra ventaja es que poseen una gran capacidad de acomodación en sus aparatos fónico y articulatorio para adaptar la primera lengua que conocen (Griffin, 2005: 80); por lo que la complejidad fonética no es un obstáculo que interfiera entre él y su completa adquisición de la L1.

Una vez que el sujeto adquiere su lengua materna, lo cual está calculado para la etapa de la adolescencia, conserva en su interior un conjunto de competencias entre las que se halla la comunicativa, a partir de la cual organiza su mente y con la cual puede “desarrollarse como ser humano” (Baralo, 1999).

1.3.2 Segunda lengua

El término *segunda lengua* (L2) se aplica a la lengua meta que es oficial o cooficial adquirida por una persona que ya tiene una lengua materna.

La noción de *adquisición* es importante, pues es uno de los rasgos que la distinguen de la lengua extranjera, ya que la L2 se adquiere y la LE se aprende. Adquirir consiste en incorporar inconscientemente el sistema lingüístico a través de la continua estadía en una sociedad que la usa como lengua oficial o mayoritaria (Sánchez y Santos, 2002; Santos, 1999).

Una circunstancia en la que se adquiere una L2 es debido a que en un país exista una lengua oficial y una (o más) autóctonas. Una persona puede ser hablante nativo de la lengua estatal y usar como segunda la no estándar, o viceversa. Otra situación se presenta cuando un grupo de personas comparte L1 y crea una comunidad de habla relevante dentro de una zona cuya lengua aborígen es otra (Instituto Cervantes, 1997-2013b).

En ambas condiciones, el sujeto está presente en una continua exposición de la lengua y la cultura; como consecuencia, su competencia comunicativa se enriquece. Toda la información que adquiere en su contacto con una L2 se consolida como parte de sus saberes lingüísticos, pero no llega a formar parte de la base que ya le dio su lengua materna, sobre la que organiza la realidad por medio de conceptos (Griffin, 2005).

En la adquisición de la segunda lengua influye, según el modelo interaccionista, qué tan identificado e incluido se siente el aprendiente con la sociedad de la lengua meta (Baralo, 1999). También interviene, al igual que en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, su personalidad: el grado de motivación y su estado de ánimo. En ambos casos (en el de la L2 y el de la LE) puede ser que el individuo haya perdido gran parte de su capacidad de aceptar dudas y responderlas según la espiral propuesta por Griffin (2005). La consecuencia sería que el sujeto no fuera tan propenso a acoger nueva información e incluso tendiera al cierre de recepción (Griffin 2005: 81).

1.3.3 Lengua extranjera

A diferencia de la L2, la lengua extranjera (LE) no se adquiere: se aprende. El proceso de aprendizaje consiste en la asimilación de conocimientos de forma consciente, mediante la capacitación formal y organizada del sistema lingüístico y los aspectos culturales que implica dentro de una institución.

A fin de avanzar en el dominio de la LE, el aprendiz tiene el papel de estudiante, por lo que debe seguir procedimientos de instrucción didácticos que exigen un esfuerzo consciente de su ejercicio lingüístico: necesita “estudiar, repetir, memorizar” (Baralo, 1999).

Las situaciones por las que el sujeto se dedica al aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser causadas por el deseo de saber una lengua aparte de su L1 o por una obligación.

1.3.4 Interlengua

La interlengua es un tercer sistema lingüístico que se ubica entre la lengua materna y la meta, ya sea segunda o extranjera (Selinker, 1972). En ella se

encuentran, como secuencia, los diversos estadios sucesivos de adquisición o aprendizaje (Instituto Cervantes, 1997-2013b).

Los rasgos más sobresalientes de la interlengua son los siguientes: es permeable, o sea, capaz de recibir nuevos conocimientos que responden a hipótesis trazadas anteriormente por el alumno y que, más que integrarse a la red de saberes establecidos, reformulan parte de ella (Baralo, 1999; Griffin 2005). Es dinámica: no se queda estática en su regeneración conceptual sino que mantiene una constante formulación de hipótesis y comprobaciones (Griffin, 2005). También es sistemática, pues en ella se puede observar una serie de etapas obligatorias por las que pasan los sujetos, aunque al principio muestren variaciones personales (Preston y Young, 2000). Al ser una lengua independiente presenta rasgos propios como sistema y aportaciones que el estudiante, como individuo que es, hace desde su idiolecto (Baralo, 1999).

1.4 Ámbitos y competencias

En la década de los setenta, tras los generativistas y estructuralistas, surgió una perspectiva de la lengua que tomaba en cuenta aspectos no contemplados por dichos enfoques; tal orientación era de carácter comunicativo y comenzó a sustituir los modelos pasados.

Dell Hathaway Hymes inició esta perspectiva y propuso el concepto de competencias comunicativas. Las cuales, según su teoría, deben ser correctamente ejercitadas si se quiere obtener que el hablante produzca, entienda y practique exitosamente una lengua en la vida cotidiana (Santos, 1999).

Partiendo de la concepción comunicativa, se comenzó a entender que el aprendizaje y el uso de cualquier lengua –materna, segunda o extranjera– están enmarcados por situaciones y eventos que determinan la producción y la asimilación del mensaje. De ahí que en los estudios de la lengua y su enseñanza, se hayan organizado diversos grupos en los que se encuentran abstracciones de los contextos del uso de la lengua: los ámbitos. Asimismo, se han dividido las

capacidades comunicativas propias del humano en lingüísticas, pragmáticas, socioculturales y estratégicas.

1.4.1 Los ámbitos

El enfoque comunicativo parte de la idea de que el hablante desarrolla su vida dentro de diversos escenarios en los que actúa, pues es un ser social. Son el espacio, más bien abstracto, dentro del que tiene lugar el acto comunicativo (Delgadillo *et al.* 2009) aun cuando el hablante se encuentra solo. Estos escenarios son conocidos como ámbitos y son cuatro: profesional, público, educativo y personal (Ministerio de Educación, 2002).

Los ámbitos son los lugares en los que el individuo actúa, son su contexto. Pueden ser definidos como localidades “predeterminadas” en las que el sujeto encuentra retos que lo incitan a poner en acción sus competencias de cualquier tipo, generales o comunicativas; son donde se realizan actividades de la lengua. Con el objetivo de saber cómo expresarse y actuar en cada uno de ellos, el hablante usa su conocimiento del mundo. Así como existen momentos cotidianos en los que discierne qué hacer casi maquinalmente, se presentan aquellos que salen (tal vez sólo un poco) de lo común, y entonces tiene que improvisar de manera pertinente valiéndose de sus saberes previos.

De ahí que “los materiales y las actividades de enseñanza” que parten del enfoque comunicativo estén elaborados con base en la noción de que los alumnos se desenvolverán en los ámbitos (Instituto Cervantes. 1997-2013a).

La clasificación de los ámbitos se basa en la realidad social, en su organización en diferentes esferas. Se parte de la idea de que el ser humano actúa en distintas áreas cuya cantidad es variable según la cultura y la sociedad. Por motivos prácticos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, se hizo un fraccionamiento que presenta cuatro ámbitos:

Profesional. El individuo realiza su ocupación laboral, ya sea profesional o no. En él encuentra ocasiones de igualdad, inferioridad o superioridad social.

Público. El individuo se desarrolla como parte de una sociedad en la que otros sujetos coexisten con relativa igualdad.

Educativo. El individuo se encuentra en condición de estudiante, subordinado de alguna manera a su profesor y ubicado en el mismo nivel que sus compañeros. Además se restringe a las reglas de la institución en la que participa.

Personal. El individuo se ubica en un ambiente familiar, ya sea por relaciones de parentesco o de amistad. Se incluyen las expresiones íntimas que la persona reserva para sí misma, como escribir en su diario o hacer monólogos.

Con el objetivo de exponer de manera abstracta en qué consiste cada uno de los ámbitos, se incluye la Figura 1:

<i>Ámbito</i>	<i>Consiste en una situación...</i>
Profesional	Laboral. Hay jerarquización.
Público	Abierta al contacto con extraños. Hay relativa igualdad entre participantes.
Educativo	De estudio. El individuo se encuentra en cierta subordinación.
Personal	Familiar y/o íntima. Hay cierta igualdad entre participantes.

Figura 1. Los ámbitos.

Cuando el hablante se encuentra en cualquiera de los cuatro ámbitos, elabora la cantidad necesaria de mensajes que cuentan con determinadas características, pues cada escenario pide comportamientos específicos según sus particularidades. El sujeto tiene que considerar los rasgos que enmarcan los ámbitos, denominados por el MCER como “situaciones” (Ministerio de Educación, 2002); las cuales son: el espacio y el tiempo de la acción, “las instituciones u organizaciones” (Ministerio de Educación, 2002), los papeles sociales de las personas involucradas respecto al sujeto, “los objetos [...] del entorno [,] los acontecimientos”, las intervenciones de los hablantes y los textos (Ministerio de Educación, 2002).

1.4.2 Competencias

Las competencias son fenómenos natos que se desarrollan según la experiencia de los individuos. Se entiende que son los conocimientos, las destrezas y las habilidades que una persona tiene para poder llevar a cabo diversas acciones. Se pueden encontrar las tareas y actividades necesarias para afrontar los acontecimientos comunicativos que se presentan cotidiana o eventualmente. Existen dos tipos de competencias, unas son las generales y otras, las comunicativas (Ministerio de Educación, 2002).

Las competencias generales casi no están relacionadas con la lengua, pues pueden o no requerir su uso para cumplir tareas. Incluyen los conocimientos (derivados de la experiencia), las destrezas (“saber hacer”), la competencia existencial (“saber ser”) y la capacidad de aprender (“saber aprender”). Mientras que la comunicativa abarca el uso y dominio de la lengua. Comprende, siguiendo el MCER, los aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos (Ministerio de Educación, 2002).

1.4.2.1 Competencia comunicativa

A partir de los años setenta, entró en uso la noción de competencia comunicativa. En la primera propuesta se incluía la percepción de que la lengua era más que un sistema abstracto: era un medio de comunicación. A partir de ese momento, la percepción de la lengua cambió y se han planteado diferentes componentes de la competencia comunicativa.

En 1980, Canale y Swain propusieron tres competencias comunicativas: la lingüística, la sociolingüística y la estratégica, a las que posteriormente Canale agregó la discursiva. La primera se refiere al uso del código lingüístico en sí; la segunda, a “la producción e interpretación apropiada de enunciados en diferentes contextos” (Ruhstaller, 2004); la tercera, al manejo de estrategias comunicativas verbales y no verbales; y la cuarta, a la manera en la que se tejen las formas

gramaticales y los significados para lograr la cohesión y la coherencia de un enunciado oral o escrito.

Actualmente, el MCER define la competencia comunicativa como la capacidad mental que el hablante tiene para emitir y recibir mensajes con sentido en un sistema lingüístico que sabe codificar y decodificar (Ministerio de Educación, 2002). Savignon agrega que es una actividad llena de movimiento en la que los participantes negocian el sentido del mensaje partiendo del contexto, que es básico (Savignon *apud* Murillo: 2004) El MCER señala, también, que tal competencia está formada por tres componentes: el lingüístico, el pragmático y el sociocultural.

1.4.2.1.1 Competencia lingüística

La competencia lingüística implica el conocimiento y manejo de todos los aspectos de un sistema lingüístico en abstracto: es la capacidad de manejar el código lingüístico. Comprende la sintaxis, que se refiere a la forma en que las palabras están organizadas, coherentemente, dentro de las oraciones; el léxico, que abarca dos bloques generales a) expresiones hechas, como las fórmulas fijas, dentro de las que se encuentran los refranes, arcaísmos y modismos, en los que a su vez están las metáforas lexicalizadas, intensificadores, ponderativos, epítetos, estructuras fijas que no son analizadas, frases hechas y frases de régimen semántico; y b) polisemia (Ministerio de Educación, 2002), que corresponde a la propiedad de un signo lingüístico de poseer varios significados (Marhese y Forradellas, 2007). También contempla la semántica, que “comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno” (Ministerio de Educación, 2002) en el campo léxico, gramatical y pragmático; la fonología, que incluye la capacidad de asimilar, distinguir y producir los sonidos de una lengua; la ortografía, que se encarga de la percepción y escritura de los símbolos; y la ortoépica, que se refiere a la capacidad de usar palabras aprendidas en textos escritos.

La competencia lingüística toma el sistema de la lengua por abstracto, sin adentrarse en las variaciones dialectales e idiosincráticas. De ahí que su conocimiento sobre estas dos no sea relevante al descubrir qué tan desarrollada se encuentra la competencia en cuestión; mas se considera la capacidad del hablante para producir e identificar fonemas, recordar y manejar léxico y utilizar las construcciones sintácticas de acuerdo con sus necesidades (Ministerio de Educación, 2002).

1.4.2.1.2 Competencia pragmática

La competencia pragmática abarca la información que el hablante tiene respecto a la forma de organizar y estructurar los discursos, así como las funciones de cada uno de estos al ser una construcción comunicativa. El orden del discurso debe ser coherente y tener sentido. La competencia en cuestión también incluye la capacidad de interpretar el contexto de comunicación inmediato y de utilizar adecuadamente ciertas expresiones de carácter extralingüístico, entre las que se incluyen la entonación, los silencios, la manera en la que se construyen los mensajes, etc. (Ministerio de Educación, 2002).

1.4.2.1.3 Competencia sociocultural

En esta competencia se involucran los rasgos sociales y culturales dentro de los que se desenvuelve la lengua y en los que el individuo se expresa. Es un factor determinante tanto en el momento de organizar y enviar un mensaje, como en el de descifrarlos; pues lengua y cultura están tan estrechamente relacionadas que no se pueden separar la una de la otra (Simón, 2010). Una sociedad y su visión del mundo, su cultura, crean una lengua a partir de sus necesidades y de su cosmovisión, y la lengua, a su vez, determina cómo es que la sociedad interpreta su realidad (Ministerio de Educación, 2002).

La competencia sociocultural abarca “marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro en el dialecto y el acento” (Ministerio de Educación, 2002).

El MCER hace una recomendación para la enseñanza de la competencia sociocultural: crear actividades de enseñanza enmarcadas por acciones o eventos característicos de la comunidad cuya lengua se aprende; como momentos de la vida cotidiana, por ejemplo, la comida. Esta sugerencia parte de que el estudiante debe conocer y utilizar destrezas sociales (Ministerio de Educación, 2002).

Desde esa perspectiva, el *Marco Común Europeo de Referencia* señala que al inculcar una cultura se debe incluir una guía que implemente destrezas y habilidades culturales. El desarrollo ambas contiene la capacidad de interiorizar y relacionar dos o más culturas sin menospreciar alguna y la habilidad de superar estereotipos (Ministerio de Educación, 2002). Generalmente, los estereotipos son arrastrados por los estudiantes antes de adentrarse en los conocimientos de la sociedad que les es nueva; para combatirlos, el profesor, o quien arma el material de estudio, debe de contemplar el propósito de eliminarlos.

A diferencia de las otras dos competencias comunicativas, la sociocultural no parte de un “reglamento preestablecido” sino de una normativa un tanto flexible. Las normas de las tres competencias pueden o no ser seguidas por los miembros originarios de una sociedad, pues el hablante nativo decide qué uso darle a su lengua; sin embargo el extranjero debe de tomarlos en serio. Cuando un foráneo tiene una competencia lingüística baja, los hablantes de la L1 perdonan fácilmente sus fallas socioculturales; pero no cuando es alta, pues consideran que ambas habilidades deben ir a la par.

1.4.2.1.4 La relación entre las competencias comunicativas

Las tres competencias comunicativas interactúan y se complementan para resultar en una actividad de la lengua (comprensión, expresión, interacción o mediación) exitosa. En primer lugar, porque, para poder expresarse en

determinado lugar, es necesario conocer su sistema lingüístico: poder manejar construcciones, palabras y sonidos lo suficientemente bien como para darle forma a los pensamientos. En segundo lugar, porque es necesario comprender el entorno social y cultural con el fin de encontrar la manera apropiada de expresarse de manera interactiva y respetuosa. Por último, porque es fundamental saber interpretar los indicios no textuales para organizar el discurso y para asimilar el verdadero sentido del mensaje más allá de su significado literal.

Durante mucho tiempo se pensó que solo la habilidad lingüística era importante al aprender una lengua, pero desde la consideración de la competencia comunicativa se admitió que es un punto indispensable, mas no único. Actualmente se comprende que la comunicación va más allá del código lingüístico: abarca la comprensión del contexto en el que aparece un mensaje y el propósito de realizar una tarea mediante la construcción de un texto.

En lo que corresponde al área de la enseñanza de lengua extranjera, se asume que las personas ubicadas en el proceso de aprendizaje ya tienen, por haber adquirido una lengua materna, las competencias comunicativas desarrolladas de acuerdo con la sociedad y cultura de la que vienen (Ministerio de Educación, 2002). De ahí que sea recomendable trabajar sobre sus competencias previas para inculcar y fomentar el aprendizaje y uso de las que corresponden a la lengua meta.

Una de las metas de la instrucción por competencias es que el hablante sea un individuo pluricultural: que tenga presente las diferencias entre su cultura y la otra y que mantenga una actitud de respeto hacia ambas (Ministerio de Educación, 2002). De lo cual deriva que la información expuesta al estudiante varíe según su cultura y la de la lengua meta.

1.4.3 El desarrollo de la competencia comunicativa en los ámbitos

Cada uno de los ámbitos requiere que el hablante se comporte de determinada manera. Las conductas dependen de cada sociedad y su cultura; pues así como

en ambas se define la interpretación de un enunciado, se regula la interacción entre participaciones.

El individuo no solo necesita conocer el código lingüístico de la región en la que se encuentra, sino debe estar consciente de cuáles son los rituales socio-culturales que se siguen en cada uno de los ámbitos. El comportamiento que tiene en una reunión familiar no es el mismo que se le “permite” usar en una junta laboral; mucho varía: el tipo de léxico, la complejidad de las construcciones sintácticas, los marcadores discursivos, el tono de voz, el mantenimiento de distancia y jerarquía social con su interlocutor, etc.

En la Figura 2 se resume cómo conviven las tres competencias comunicativas al practicar actividades de la lengua mediante una o más de las destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar) dentro de los cuatro ámbitos:

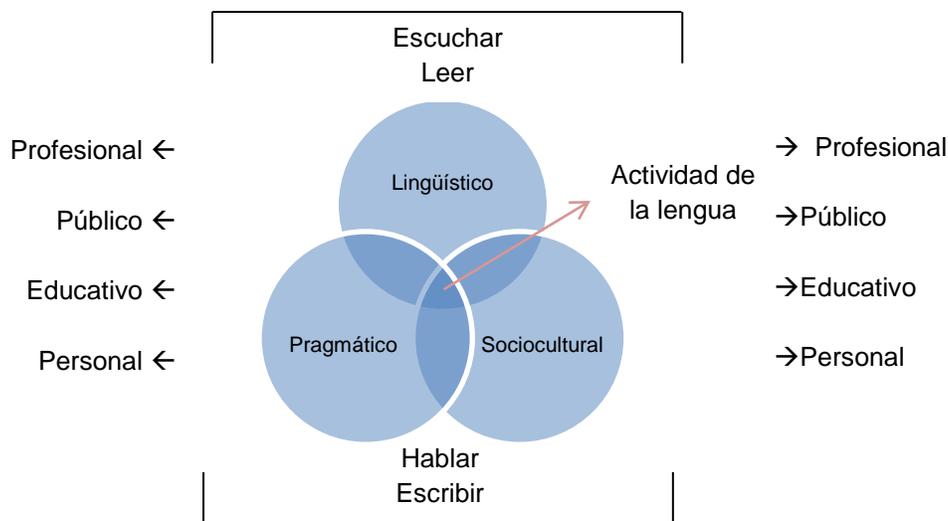


Figura 2. Relación de las competencias comunicativas y las actividades de la lengua al usar destrezas.

1.5 El Centro de Enseñanza de Español para Extranjeros

El Centro de Enseñanza de Español para Extranjeros (CEPE) fue creado en 1921 por José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública. Originalmente se llamaba Escuela de Verano y tenía la finalidad de universalizar el conocimiento del español y la cultura mexicana.

Actualmente el CEPE conserva la meta de difundir tanto la lengua como cultura de México, pero se añadieron los objetivos de docencia e investigación de las mismas. Tras más de noventa años de experiencia, el CEPE se convirtió en una institución que ha internacionalizado el reconocimiento de la Universidad Autónoma de México y ha sembrado planteles dentro y fuera de nuestro país, ya que se instalaron cuatro sedes en Estados Unidos, una en Canadá, una en España y otra en China.

1.6 Así hablamos. Español como lengua extranjera

La serie *Así hablamos. Español como lengua extranjera* fue realizada por el Centro de Enseñanza para Extranjeros y consta de ocho libros, uno para cada nivel. El español se enseña como lengua extranjera, pues el alumno lo aprende de manera consciente mediante la capacitación formal y organizada del sistema lingüístico y los aspectos socio-culturales. El contenido de los manuales parte de los niveles propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia (CEPE, 2013) y su enfoque metodológico es el comunicativo (Barriga, 2010). En ellos se ejercita el uso de la actividad comunicativa mediante las cuatro habilidades en los cuatro ámbitos. Todos los textos de la serie incluyen la forma con la que expresamos nuestra cultura, que abarca el comportamiento cortés.

En esta tesis se analiza el nivel Básico 1 de la serie *Así hablamos*, libro que se divide en seis unidades organizadas en cuatro secciones cada una. En la “Unidad 1: Los saludos y las presentaciones”, se incluyen los siguientes temas: saludos, presentaciones y pedir y dar información personal –nombre, lugar de origen, estado civil, nacionalidad, profesión u ocupación. Las secciones que la componen son: “¡Hola!”, “¿De dónde eres?”, “¿Cuál es tu profesión u ocupación?” y “¿Quién es?”. En la “Unidad 2: Las personas” se abarcan las descripciones físicas y las peticiones sobre información de los demás. Se fracciona de la siguiente manera: “¿Quiénes son?”, “¿Cómo son?”, “¿Cuántos años tiene?” y “¿Cómo es?”. En la “Unidad 3: Los lugares” se contemplan las solicitudes de información sobre lugares y actividades que ocurren en el momento del habla.

Está segmentada en: “¿Conoces estos lugares?”, “¿Dónde vives?”, “¿Dónde está?” y “¿Qué están haciendo?”. La “Unidad 4: El tiempo” contiene peticiones sobre información de la hora, eventos sociales, objetos y el clima, así como la realización de invitaciones, su aceptación y rechazo. Las partes que la componen son: “¿Qué hora es?”, “¿A qué hora comes?”, “¿Cuándo es tu cumpleaños?” y “¿Cómo está el clima hoy?”. La “Unidad 5: La salud” posee preguntas sobre información personal. Se divide en: “¿Qué tienes?”, “¿Cómo estás?”, “¿Cómo dices...?”, “¿Qué haces?”. La “Unidad 6: Las vacaciones” tiene la elaboración de planes para tiempo libre. Sus segmentos son: “¿Qué prefieres hacer en tus vacaciones?”, “¿A dónde vas a viajar?”, “¿A dónde vas?” “¿De dónde vienes?”, “¿Qué dices?”.

Después de la exposición previa sobre la enseñanza de español como lengua extranjera, se obtuvo un panorama de sus cambios: cómo inició y algunos conceptos que se han añadido para su enriquecimiento. Sin embargo, lo más importante reside en la información relativa al libro *Así hablamos*: está elaborado para guiar el aprendizaje de nuestra lengua como extranjera y se basa en una teoría de corte comunicativo, por lo que contempla el desarrollo de las competencias comunicativas en los distintos ámbitos.

II. LA CORTESÍA LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL

En este capítulo se plantean las teorías de la cortesía que sirven de marco en el análisis de la enseñanza del comportamiento cortés en el manual *Así hablamos* de nivel Básico 1. Antes de llegar a ellas, se exponen algunos supuestos pragmáticos que forman parte de la base de la que partieron investigadores como Brown y Levinson y Fuentes Rodríguez.

2.1 Pragmática

El Instituto Cervantes (1997-2013b) define la pragmática como “la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores”. Como la pragmática toma en cuenta factores fuera de la lengua que condicionan el uso del lenguaje, exige conocimientos de distintas áreas, como la etnografía, la antropología, la filosofía, la psicología y la sociología.

La pragmática está relacionada con la cortesía lingüística por dos razones: 1) El comportamiento cortés de cada sociedad tiene una base cultural y la cultura dicta las normas que influyen en el comportamiento comunicativo de las personas, quienes adecuan su discurso al ámbito y al interlocutor. 2) La pragmática estudia procedimientos inferenciales que hacen posible la comunicación en casos en los que la idea de un mensaje es distinto a su acto habla; como en el caso de la ironía y algunos actos corteses.

Emisor, destinatario y enunciado

El emisor es el hablante que tras “analizar y evaluar adecuadamente las circunstancias” toma la palabra para “emitir su mensaje” (Escandell, 1993). El destinatario es a quien “el emisor dirige su enunciado” (Escandell, 1993). Y el receptor es toda aquella persona que recibe el enunciado sin que este se le haya sido dirigido. El enunciado o mensaje es la construcción lingüística presentada de

manera abstracta. Para fines de esta tesis, se usarán indistintamente hablante y emisor y oyente y destinatario.

2.1.1 Teorías pragmáticas vinculadas a los estudios de la cortesía

Los estudios de la cortesía más reconocidos tienen en sus fundamentos las teorías desarrolladas por Grice, Searle y Sperber y Wilson, quienes plantearon propuestas que prevalecen no sólo en el estudio del comportamiento de actos lingüísticamente corteses sino también en el de la pragmática en general.

Grice

Paul Herbert Grice considera que, como los enunciados deben ser interpretados por un receptor, todo hablante observa el Principio de Cooperación cuando crea un mensaje: “Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado” (Murillo, 2004). Tal principio está compuesto por cuatro Máximas de la Conversación: 1) cantidad: dé la información que debe darse; 2) cualidad: diga lo que esté seguro que es verdadero; 3) relación: diga cosas relevantes; y 4) modalidad: sea claro.

Grice señala que cuando se viola alguna de estas reglas, surge la implicatura, que es rescatada del contexto cuando lo dicho es diferente a lo comunicado. En este caso, lo dicho es el enunciado en sí mismo y lo comunicado, la información que conlleva. Como es raro que una persona se apegue del todo a aquellas cuatro normas, mediante las implicaturas se logra obtener el verdadero sentido de los mensajes en la mayor parte de las acciones comunicativas (Escandell, 1993).

Existen dos clases de implicaturas, las convencionales y las no convencionales. Estas últimas se dividen en conversacionales y en no conversacionales. En las primeras se toman en cuenta “los principios de la conversación” y en las segundas entran en juego los “principios estéticos, sociales

o morales” (Escandell, 1993). El comportamiento cortés deriva de las implicaturas no conversacionales.

Searle

Realizó estudios pragmáticos siguiendo la vía establecida por J. Austin, entre sus propuestas se encuentran las siguientes: al producir un enunciado, surgen tres tipos de actos: 1) de emisión (emitir palabras, morfemas, oraciones), 2) preposicional (referir y predicar) y 3) ilocucionario (“enunciar, preguntar, mandar, prometer, etcétera” [Searle, 1980:32]).

Del acto ilocucionario se desprende la llamada fuerza ilocutiva, que indica qué “acto ilocucionario está realizando el hablante al emitir una oración”, por medio de “el orden de las palabras, el énfasis, la curva de entonación, la puntuación, el modo de verbo y los denominados verbos realizativos” (Searle 1980: 39). Del acto ilocucionario se derivan cinco actos ilocutivos: 1) aserciones, 2) mandatos, 3) promesas, 4) expresiones y 5) declaraciones (Searle, 1980).

Searle señala que el acto ilocutivo es indesligable de la forma lingüística; aunque, anota también, no siempre es equivalente a su forma gramatical. Llamó a este acto de habla indirecto, que se da cuando el emisor se basa en la información compartida entre él y el destinatario y elabora una oración que habrá de poner en juego su habilidad para inferir.

Así pues, en su propuesta hay un punto en el que la cortesía lingüística se vincula con el acto ilocutivo: cuando este (la intención del hablante) no se expresa de manera directa, sino de tal forma que el destinatario tiene que realizar inferencias (Searle, 1980). Esta acción es recurrente en el comportamiento cortés, para evitar una imposición en el territorio del interlocutor.

Sperber y Wilson

Dan Sperber y Deirdre Wilson sostienen que la mente humana está dividida en distintos módulos; entre los que existe uno dedicado a la comunicación, cuya velocidad para responder es más rápida que el de la razón. Dicho módulo tiene la capacidad innata de obtener de un mismo enunciado distintos significados que

van más allá de la semántica mediante la observación del contexto. A lo cual le llaman Principio de Relevancia.

En el Principio de Relevancia, el contexto es especialmente importante, pues a partir de lo que el receptor sea capaz de rescatar de él, el enunciado tendrá o no relevancia, es decir, sentido. El contexto no es algo dado de antemano, tampoco es el mismo para el emisor y el receptor, ya que lo procesan de manera subjetiva: lo observan y deciden qué partes son necesarias para construir o interpretar un mensaje (Escandell, 1996). Este es relevante si el uso del contexto y el del enunciado cuadran de manera significativa para quien va dirigido (Portolés, 2004).

Sperber y Wilson señalan que cuando en el enunciado se manifiesta explícitamente lo que se quiere comunicar, hay una explicatura. En cambio, cuando no es así, cuando el hablante se expresa de manera indirecta, se presenta una implicatura; ya que “la relevancia aumenta, porque procesando un sólo [sic] enunciado se hace manifiesta una gran cantidad de supuestos” (Portolés, 2004).

2.2 La cortesía

Dentro de la pragmática se incluye el estudio de la cultura. Esta define el uso de la lengua y de las normas sociales que los individuos mantienen en el momento de comunicarse (Bravo y Briz (eds.), 2004). Dentro de las normas sociales, se incluye la cortesía, cuyo propósito es mantener la armonía en la interacción social.

2.2.1 Definición

La palabra cortesía viene de la corte: surgió en la Edad Media, cuando los cortesanos crearon “un sistema de modales que sirvió de pauta social distintiva”. Dicho sistema regulaba su comportamiento y permitía que hubiera una distinción

entre ellos y la gente del pueblo (Haverkate, 1994: 11). Hoy en día, la cortesía no tiene tal función, sino que se usa, según la definición de la Real Academia de la Lengua (RAE) como una “Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona” (2001).

La cortesía define el valor de algunos elementos lingüísticos a pesar de que la mayoría ya tiene un significado predeterminado (Bravo y Briz (eds.), 2004). La reasignación de sentidos se justifica con la función de la cortesía: evitar o mitigar conflictos entre emisor y destinatario, ya que es una estrategia conversacional (Escandell, 1993).

El comportamiento cortés está atado al propósito comunicativo, es decir, a la eficaz recepción de un mensaje; ambos son dos extremos, como explica Escandell (1993), en una escala que va de uno a otro. En situaciones comunes, quien se exprese tratará de equilibrar ambos puntos en cuanto sea posible. Sin embargo, existen condiciones que no permiten tal equidad: el hablante debe elegir entre ser claro o ser cortés. Cuando la cortesía importa más que la precisión, se habla de un intercambio interaccional. En cambio, cuando la cortesía puede ser dejada de lado, se trata de un intercambio transaccional.

2.2.2 La cortesía y la cultura

Según Lakoff (1998) y Brown y Levinson (1987) la cortesía es un fenómeno universal; pues, señalan, se presenta en todas las culturas del mundo. Los tres investigadores indican que todas las sociedades tienen percepciones y manifestaciones de la cortesía, sólo que cada una conserva una apreciación propia de lo que es y de las conductas con las que se expresa.

Dado que cada cultura concibe la cortesía de forma particular y diferente a las demás (Brown y Stephen, 1998; Lakoff, 1998), cada individuo está acostumbrado al comportamiento cortés que ha aprendido y practicado en la sociedad en la que se ha desarrollado. Como consecuencia, su noción sobre el comportamiento cortés puede chocar con el de las personas de una cultura

distinta. A este sujeto, la conducta de otra sociedad puede parecerle descortés, acortés, cortés o supercortés; concepciones que pueden originarle ideas erróneas sobre otra cultura, a la que podría calificar de fría, grosera o demasiado atenta (Kebrat-Orecchioni, 2004). Esta falta de comprensión sobre la diversidad de la cortesía llega a derivar en estereotipos (Brown y Stephen, 1998).

2.2.3 La cortesía y la lengua

La conducta cortés es uno de los comportamientos que el hombre realiza en su vida cotidiana. Puede presentarse en el uso de la lengua o en la ejecución de algunas acciones, como abrirle la puerta a alguien, ceder el asiento o saludar con un gesto manual (Ministerio de Educación, 2002). Existen diversas maneras en las que la cortesía puede ser expresada y, aunque este análisis prestará mayor atención a su manifestación lingüística por ser la que más se enseña en los libros *Así hablamos*, también tomará en cuenta algunas actitudes corporales en tanto sean tratadas en estos textos.

Antes del surgimiento de las normas de cortesía, se crearon las reglas lingüísticas, ya que estas últimas nacieron para cumplir una necesidad del hombre: la comunicación verbal. Además son la base de la cortesía lingüística, cuyas normas regulan comportamientos que ya existían antes de ser creadas (Haverkate, 1994). Esta distinción es necesaria para apuntar que las reglas comunicativas tienen valor comunicativo y las normas de cortesía, de comportamiento social.

El uso de la cortesía afecta el “estilo de la interacción verbal” sin perder el sentido del mensaje (Haverkate, 1994: 15). Por ejemplo, en el español mexicano se puede ordenar o pedir mediante el uso de un tiempo verbal que no corresponde a la fuerza locutiva que conlleva ese par de actos en sí mismos: *¿Podrías pasarme la sal?* En general, la cortesía lingüística aparece en cada locución en menor o mayor grado, pues, anuncia Haverkate: “ningún hablante,

cualquiera que sea su lengua materna, es capaz de expresarse de forma neutra: sus locuciones son corteses o no lo son” (Haverkate, 2005: 17).

2.2.4 La cortesía como estrategia

La cortesía es considerada una estrategia, pues conlleva un proceso de observación, deducción y toma de decisiones encaminadas a un uso específico. Es, específicamente, una estrategia comunicativa, pues implica conseguir una meta mediante un plan compuesto por una serie de actividades seriadas y diseñadas a partir de la lengua (Escandell, 1996). Dependiendo del objetivo que el hablante quiera alcanzar, adapta su discurso a las exigencias establecidas por su relación con su destinatario y por el lugar en el que emite su mensaje.

El hablante debe saber cuál es el papel de sí mismo y el del destinatario, pues al tener definida la posición en la que cada uno se encuentra, entiende cómo comportarse al dirigírsele. Los rasgos que definen la posición social son la distancia, el poder y la imposición que el acto tiene por naturaleza (Brown y Levinson 1987: 77). También es importante que el hablante tome en cuenta el ámbito en el que se lleva a cabo la interacción, pues en cada uno hay, implícitamente, un marco de conducta esperado; señala Goffman que “ se espera de cada persona que, según la situación social, represente determinado comportamiento en el discurso” (Goffman *apud* Portolés, 2004)

2.3 Teorías de la cortesía

En la década de los setenta, dentro de la lingüística pragmática, comenzaron a surgir estudios de la cortesía que son vigentes hoy en día. Resaltan tres por ser propuestas sobresalientes: 1) la de Robin Lakoff que surgió en 1973, 2) la de Geoffrey Leech que tuvo lugar en 1983 y 3) la de Penélope Brown y Stephen Levinson, dada a conocer en 1987.

En estas tres propuestas se considera la universalidad de la cortesía. Los autores señalan que sus planteamientos tienen la capacidad de ser aplicados a cualquier cultura; pues, aunque cada una conserva una manera específica de entender y aplicar el comportamiento cortés, en todas se presenta dicho fenómeno social.

2.3.1 Robin Lakoff

Esta lingüista señala que en los mensajes existen tres tipos de coherencia: la sintáctica, la semántica y la pragmática. Las tres esferas son igualmente importantes en la elaboración e interpretación de mensajes y cada una contiene sus propias reglas. Además, cada cual observa, según su enfoque lingüístico, si determinado enunciado tiene o no sentido. A pesar de su independencia, ellas conviven e interactúan. Lakoff apunta que hay enunciados sintácticamente y semánticamente correctos, pero con fallas pragmáticas (Lakoff, 1998).

Lakoff (1998) propone dos reglas pragmáticas: las Máximas de la Competencia Pragmática, cuya importancia reside, especialmente, en que deducen si un enunciado es aceptable y/o si es ambiguo:

1. Sea claro
2. Sea cortés

La primera se refiere a la característica primordial del acto comunicativo: la transmisión de un mensaje (información) a un destinatario. Y la segunda se refiere al aspecto de la comunicación que tiene que ver con el mantenimiento de las relaciones sociales y la convivencia.

Generalmente ambas conviven, pero hay ocasiones en las que chocan entre sí y no es posible utilizarlas con equidad. En este tipo de casos, el hablante tiene que inclinarse por alguna de ellas según las circunstancias y su percepción del interlocutor (Lakoff, 1998).

Cuando Lakoff asienta en sus Máximas de la Competencia Pragmática que se debe ser cortés, considera la cortesía como un conjunto de actividades cuya finalidad es minimizar la tensión que surge de la interacción entre personas (Escandell, 1993). De ahí que proponga tres Máximas de Cortesía (Lakoff, 1998):

1. No importune
2. Ofrezca alternativas
3. Haga que el oyente se sienta bien / compórtese amigablemente

Así como estas normas pueden coexistir en un mensaje, puede ser necesario que se tenga que usar una que anule otra.

“No importune” apela a que se respete el espacio personal que cada quien posee al ser un individuo. No se refiere al área física, sino a su privacidad, a sus asuntos personales. En caso de no poder evitar una intromisión, el hablante debe pedirle permiso al destinatario para hacerlo; si este lo autoriza, se recomienda abordar el tema con el tacto correspondiente. Lakoff añade que se incluyen procedimientos sintácticos como las oraciones pasivas e impersonales, así como “los términos técnicos para nombrar lo innombrable” (eufemismos) (Lakoff, 1998).

“Ofrezca alternativas” tiene que ver con no darle órdenes directas al destinatario. Está contemplada para las situaciones en las que los participantes mantienen un equilibrio social, pero no un lazo de cercanía o familiaridad lo suficientemente estrecho para pedir algo directamente. Consiste en llevar a cabo alguna de las dos siguientes acciones: 1) presentar las ideas o propuestas de forma que parezcan ser rechazadas o no aseguradas por el hablante (Escandell, 1993) y 2) dejarle al interlocutor opciones de actuación.

“Haga que el oyente se sienta bien / compórtese amigablemente” hace referencia a una muestra de empatía y/o camaradería del emisor hacia su interlocutor. Esta medida pretende que el destinatario se sienta aceptado y/o apreciado por el hablante, cuya intención es estrechar la relación entre ellos; de ahí que esta pauta requiera trato familiar previo. La actitud de empatía se puede mostrar al “colocar al otro en una posición agradable, mostrar interés por sus cosas [...] [así como que] el emisor se implique a sí mismo en las cuestiones del

otro, y se expresen las propias ideas y los sentimientos” (Escandell *apud* Murillo, 2004); mientras que la camaradería se puede demostrar usando sobrenombres o hipocorísticos (Lakoff, 1998).

Lakoff señala, además, que la cortesía no es una actividad exclusiva del lenguaje sino que también tiene lugar en “otros tipos de transacciones humanas cooperativas [que] son parte del mismo sistema” (Lakoff, 1998).

Finalmente, Lakoff (1998) agrega que las máximas tienen vigencia en todas las culturas: son universales. El hecho de que algunos comportamientos presentes en una sociedad parezcan groseros en otra, no indica ausencia de normas, sino un predominio diferente de ellas.

2.3.2 Geoffrey Leech

Este lingüista señala que la cortesía es una manera de marcar y guardar la distancia y el equilibrio social. Su teoría parte de que entre las personas existen lazos sociales que las mantienen en relaciones cercanas o lejanas. Tales nexos pueden conservarse como se encuentran, estrecharse o alargarse; lo cual depende de cómo interactúan entre sí los interlocutores. Los lazos sociales marcan, además, la distancia social que une a las personas.

La distancia social determina el comportamiento de los interlocutores al realizar la interacción comunicativa. Pues con base en la percepción que tienen de ella, los hablantes dan forma a su “[...] enunciado y matizan su significación” (Escandell, 1993).

Leech propone una forma de evaluar los comportamientos corteses que consiste en una escala de coste-beneficio. La escala es un continuo que se aplica separadamente tanto en el emisor como en el receptor. Cuando una acción se acerca más al punto “coste” de uno, se aleja de este mismo punto y se acerca más al de “beneficio” del otro. Este rasgo es una de las características asimétricas de la cortesía (Escandell, 1993).

Una acción o una emisión es más descortés cuanto más se aproxima al punto “coste” en la escala del destinatario y más al de “beneficio”, en la del emisor. En cambio, un acto es más cortés cuanto más se acerca al punto “beneficio” del destinatario, y más al de “coste” del emisor (Leech, 1998).

Leech (1998) señala que hay dos categorías de cortesía: la positiva y la negativa. La primera consiste en volver más cortés un acto que ya lo es en sí mismo y es de carácter secundario en lo que concierne al mantenimiento de buenas relaciones. La segunda incluye acciones que vuelven menos descorteses las ilocuciones que intrínsecamente lo son; a diferencia de la cortesía positiva, es de carácter primordial en las relaciones humanas. Leech (1998) indica que al aumentar la cortesía positiva se contrarresta la cortesía negativa, acción que deriva en el uso de construcciones indirectas en el lenguaje.

Con el propósito de saber en qué ocasiones se presenta la cortesía positiva o la negativa, se deben distinguir los actos que son corteses de los que no lo son y los que se encuentran en un término medio. De ahí que el lingüista proponga la clasificación de cuatro clases de actos ilocutivos distribuidos según el grado de cortesía que manifiestan. No están separados de manera tajante, sino que son parte de un continuo (Leech, 1998):

Convivial: Está enfocado en mantener o estrechar la relación entre los interlocutores. Presenta mayor “beneficio” para el destinatario y más “coste” para el emisor. Es intrínsecamente cortés: forma parte de la cortesía positiva. Dos ejemplos son los saludos y las invitaciones.

Collaborative: Exhibe un carácter neutro, de lo que se deriva que mantenga un equilibrio en el coste y beneficio de las escalas de emisor y receptor. En este acto, la cortesía es irrelevante. Si se usan fórmulas de cortesía, es para reafirmar el estatus social de los participantes. Un par de casos son las afirmaciones y los anuncios.

Competitive: Se caracteriza por representar coste para el destinatario. Si este acto no es tratado con el debido cuidado, puede desestabilizar la relación social de los participantes. De ahí que el emisor utilice recursos de cortesía para mitigar su acto ilocutivo. Aquí se encuentran las órdenes y las preguntas.

Conflictive: Tiene la intención explícita de dañar la relación entre los participantes, añadiéndole distancia o arruinándola. En este caso la cortesía no tiene lugar, pues el objetivo es ofender. Dos ejemplos son las amenazas y los insultos.

Según Leech (1998), la existencia de los cuatro actos ilocutivos dentro de un continuo y el hecho de que los extremos de este sean coste y beneficio, son dos rasgos de la Máxima de Tacto. Esta es un esquema cuyo fin es explicar la cortesía. Además es una especie de complemento de las Máximas Conversacionales de Grice (Haverkate, 1994), en la que se toman en cuenta la relación social y la diferencia de poder entre el hablante y el oyente.

Otro fenómeno que Leech contempla en su teoría es el círculo idealmente cortés. Consiste en que los participantes, emisor y receptor, tratan de ser corteses el uno con el otro, creando una situación circular que se rompe hasta que uno de los dos deja de intentar ser cortés con el otro. Los ciclos se desenvuelven de la siguiente manera: el receptor hace una propuesta de algo que no quiere hacer pero considera que sería cortés para el destinatario; quien, al recibir la propuesta, se da cuenta de que fue realizada como un acto de cortesía y no como algo que el otro quisiera hacer, por lo que la rechaza; luego el destinatario insiste y el destinatario se mantiene en su papel. Así, ambos, al querer ser corteses con su interlocutor, y creando el círculo, provocan la inacción; estado que se quiebra hasta que uno de los dos abandona su actitud cortés (Haverkate, 1994).

Siguiendo el modelo de Leech (1998), se pueden sintetizar las siguientes escalas sobre el comportamiento cortés:

1. De coste-beneficio: se estima el costo o el beneficio para el hablante y/o el oyente cuando se propone una acción.
2. De opción: las ilocuciones están ordenadas según el tamaño de la oportunidad que le dan al hablante o al oyente.
3. De lo indirecto: se observa qué tan ligado está el enunciado con el acto ilocutivo que mantiene.

2.3.3 Brown y Levinson

El modelo de estudio de la cortesía utilizado para analizar el corpus de esta tesis, es el de Penélope Brown y Stephen Levinson; pues, como menciona Victoria

Escandell (1993), es “el intento más elaborado y mejor estructurado de explicar los motivos y el funcionamiento de la cortesía en las lenguas”.

Brown y Levinson apelan para que se considere la pragmática, principalmente, un enfoque de la función social del lenguaje; el cual parte de la interacción con base en las relaciones entre personas. La cortesía se incluye en la pragmática porque logra que los individuos convivan en armonía dentro de la comunidad en la que viven. Si hubiera ausencia de comportamientos corteses, los hombres podrían dejar salir algunos impulsos violentos que dañarían sus lazos sociales. Con el fin de evitar ser violento con el destinatario, el emisor moldea su mensaje de manera que pueda mostrarle respeto o cariño. El hablante trata, también, de protegerse a sí mismo: busca un equilibrio en el cuidado propio y de su interlocutor (Haverkate, 1994).

2.3.3.1 Observaciones previas

La teoría de la cortesía propuesta por Brown y Levinson parte de tres puntos que, a grandes rasgos, son observaciones del comportamiento social (Escandell, 1993):

1. Todos los seres humanos tienen, por naturaleza, agresividad en potencia que puede perturbar la paz en las relaciones sociales; para mantener concordia, cada sociedad ha creado una serie de comportamientos que se espera sean mantenidos por sus miembros. En otras palabras, se trata de erradicar la violencia innata de las personas mediante normas que logran una convivencia armónica.
2. Al igual que varios tipos de comportamiento humano, la cortesía es una actividad racional.
3. La cortesía es una razón por las cuales la comunicación pierde su carácter neutro siguiendo al marco social.

Después de contemplar los tres puntos, postularon dos rasgos básicos en su teoría. Ambos son manifestados por los individuos al comunicarse (Brown y Levinson, 1987: 64):

1. Racionalidad (*certain rational capacities*): modo específico de razonamiento en el que se crea la manera de conseguir un fin. Se refiere a la capacidad mental de los humanos de planear una estrategia, integrada por actividades, que los lleva a conseguir un fin mediante determinados medios. Se pueden planear varias estrategias, pero el hablante escoge la más adecuada. Según esta teoría de la cortesía, el fin es comunicativo y el medio, la lengua.

La racionalidad está ligada al Principio de Cooperación propuesto por Grice, pues el hablante modelo de la propuesta de Brown y Levinson intenta cumplir con las cuatro máximas.

2. Imagen (*face*): es un aspecto de la personalidad que está en riesgo en la interacción social, de ahí que deba ser atendida en la convivencia. Brown y Levinson tomaron este concepto de la noción de *face* propuesta por Goffman y del folclor inglés, donde existen frases hechas en las que la palabra *face* se utiliza para señalar que alguien se siente humillado o apenado.

La propuesta de imagen de estos autores se refiere a la idea que cada persona guarda de sí misma. Todos los individuos esperan que su imagen sea considerada y respetada por los demás en sus distintos comportamientos, por ejemplo, el comunicativo.

Brown y Levinson (1987) consideran que la imagen es vulnerable, por lo que los hablantes, al tratar de mantener la armonía de su sociedad, buscan cuidar tanto la propia como la de sus receptores (en general, los participantes están interesados en conservar tanto su imagen como la de su interlocutor). Con este comportamiento se da pie a la creación de distintas estrategias de cortesía. Así, la imagen es la noción central en la teoría (Escandell, 1993) y se divide en positiva y negativa.

2.3.3.2 La imagen

La imagen está compuesta de dos partes, la negativa y la positiva. Ambas son (Kerbrat, 2004) “dos componentes complementarios de la identidad social”, que influyen en la manera con la que los individuos se comunican por intentar satisfacerlas (Gómez, 2004). Los hablantes tratan de complacerlas en la medida en que sea necesario para su estrategia comunicativa (Brown y Levinson, 1987: 62).

Imagen positiva

Incluye el deseo que tiene el individuo de ser aceptado, apreciado y valorado por los demás, así como de agradecerles: incluye el amor propio. Abarca la aspiración del individuo de que los otros tengan empatía por sus deseos y necesidades.

Imagen negativa

Se tiene el deseo de conservar el territorio y el derecho de no ser distraído (Brown y Levinson, 1987). Es, en general, la necesidad de preservar la libertad propia: que al individuo no se le limite la realización de acción, ni se le impongan actividades.

2.3.3.3 Actos que amenazan la imagen intrínsecamente

Se trata de actos verbales o no verbales que son, por naturaleza, agresivos con alguna de las dos imágenes. La agresión se consiste en que, lejos de satisfacer sus necesidades, las contradicen (Brown y Levinson, 1987: 65). Hay dos rubros en la clasificación de estos tipos de actos, el primero hace alusión a la imagen que se daña (negativa o positiva), y el segundo, al participante cuya imagen se agrede (emisor o destinatario).

Primera distinción: actos que amenazan la imagen del destinatario

- Actos que amenazan la imagen negativa

El hablante no se preocupa por impedirle al destinatario el uso de su libertad (Brown y Levinson, 1987: 65). Se incluyen los siguientes:

1. Presionar al destinatario a realizar una acción en el futuro:
 - a. El hablante indica que quiere que el destinatario haga, o no, algo: órdenes y pedidos.
 - b. El hablante indica que el destinatario debería hacer algo: sugerencias y consejos.
 - c. El hablante indica que el destinatario debería recordar algo: recordatorios.
 - d. El hablante le dice al destinatario que si no actúa de determinada manera, algo o alguien lo va a sancionar: amenazas, avisos y desafíos.
2. Señalar una buena acción por parte del emisor para el destinatario, con lo que el oyente se siente presionado a no rechazar:
 - a. El hablante indica que quiere que el destinatario se comprometa (quiera o no) a que el hablante haga algo por él: ofertas.
 - b. El hablante se compromete a realizar una futura acción en beneficio del destinatario: promesas.
3. Expresar deseo de una posesión del destinatario, con lo que este siente la presión de proteger el objeto aludido:
 - a. El hablante indica que quisiera algo del destinatario: cumplidos, expresiones de envidia o admiración.
 - b. El hablante manifiesta posibles motivaciones para dañar al destinatario: expresiones fuertes de emociones negativas (odio, enojo, lujuria, etc.).

- Actos que amenazan la imagen positiva

Indican que el emisor no se preocupa por los objetos materiales o inmateriales del destinatario; por ejemplo, posesiones, sentimientos, anhelos (Brown y Levinson, 1987: 66-67).

1. Aquellos que muestran una evaluación negativa del destinatario o sus objetos.
 - a. El hablante indica que no quiere o no lo gustan uno o más de los deseos, acciones, características personales, bienes, creencias o valores del destinatario: expresiones de desapruebo, críticas, desprecio o ridículo, quejas, reprimendas, acusaciones e insultos.
 - b. El hablante indica que piensa que el destinatario está equivocado sobre algún asunto: desaprobación, contradicciones, desacuerdos o desafíos.
2. Aquellos que muestran que el emisor no se preocupa por la imagen positiva del destinatario:
 - a. El hablante le da al hablante una razón para temerle o sentirse avergonzado de él: expresiones de emociones violentas o ridículas.

- b. El hablante indica que no valora lo que el destinatario sí y que no le teme a lo mismo que él: irreverencia, hablar de temas tabú o los que no son apropiados en el contexto.
- c. El hablante le puede causar angustia o indica que no se preocupa por los sentimientos del destinatario: anunciarle malas noticias sobre él o buenas sobre sí mismo.
- d. El hablante puede causar actos contra la imagen: sacar temas emocionalmente peligrosos o divisorios (como políticos).
- e. El hablante indica no preocuparse por los deseos de imagen (positiva y negativa) del destinatario: descaro al no mostrar cooperación en alguna actividad.
- f. El hablante identifica al destinatario de manera ofensiva o vergonzante, intencionalmente o no: uso de identificadores que marcan estatus.

Segunda distinción: actos que amenazan la imagen del hablante

- Actos que ofenden la imagen negativa del hablante (Brown y Levinson 1987: 67-68):
 1. El hablante acepta una deuda y humilla su imagen: agradecimientos.
 2. El hablante se puede sentir obligado a minimizar una deuda o una trasgresión del destinatario: aceptación de agradecimientos o disculpas.
 3. El hablante indica que tiene buenas razones para hacer o no una actividad que el destinatario acaba de criticar: excusas.
 4. El hablante está obligado a aceptar una deuda e invadir la imagen negativa del destinatario: aceptación de ofertas.
 5. El hablante reprende al destinatario si este viola una de las normas de cortesía o simula no haber notado la falta: respuesta a la violación de una norma hecha por el destinatario.
 6. El hablante se compromete a realizar alguna acción en el futuro aunque no quiera; si el destinatario detecta su falta de disposición, su imagen positiva puede quedar ofendida: promesas y ofertas con mala disposición.

- Actos que dañan directamente la imagen positiva del hablante (Brown y Levinson, 1987: 67-68)
 1. El hablante indica que se arrepiente de haber realizado un acto contra la imagen: disculpas.
 2. El hablante se puede sentir obligado a denigrar o halagar el objeto alabado por el destinatario: aceptación de cumplidos.
 3. El hablante tiene fallas en el control del cuerpo: tropiezos, caídas, etc.
 4. El hablante tiene un comportamiento autohumillante: caminar arrastrando los pies, encogerse de miedo, actuación tonta, autocontradicción.
 5. El hablante confiesa, admite culpas o responsabilidades.
 6. El hablante no controla emociones: dejar escapar risas o lágrimas.

2.3.3.4 Actos amenazantes y actos valorizadores

Brown y Levinson (1987) proponen la existencia de actos de habla que dañan la armonía social porque implican, por naturaleza, un posible daño a la imagen del destinatario. Cuando el hablante no se preocupa o no logra mitigar tal perjuicio, comete un acto que pone en peligro la imagen negativa del destinatario (*face threatening act*). Esta agresión puede ser evitada mediante enunciados que contengan estrategias de cortesía positiva y/o negativa, o enunciados encubiertos (*off record*).

Es interesante mencionar que existen lingüistas que basados en la propuesta de Brown y Levinson (por ejemplo Kerbrat-Orecchioni, 2004) proponen la existencia de actos opuestos a los *face threatening acts*: los actos valorizadores de la imagen (*face flattering acts*), cuyo fin es estrechar la relación entre los participantes consintiendo la imagen positiva del destinatario.

2.3.3.5 Estrategias al realizar un acto amenazante de la imagen

Brown y Levinson (1987: 68) proponen, que, como la imagen de los participantes es vulnerable, el hablante racional usa tácticas que minimizan el daño provocado por los actos contra la imagen. De ahí que ambos lingüistas propongan cinco tipos de estrategias para reducir la amenaza a la imagen del destinatario (Brown y Levinson, 1987). Como señala Gómez Morón (2004): “Esta clasificación tiene en cuenta el riesgo que entraña la utilización de cada una de las estrategias, así como su categorización de menos cortés a más cortés”.

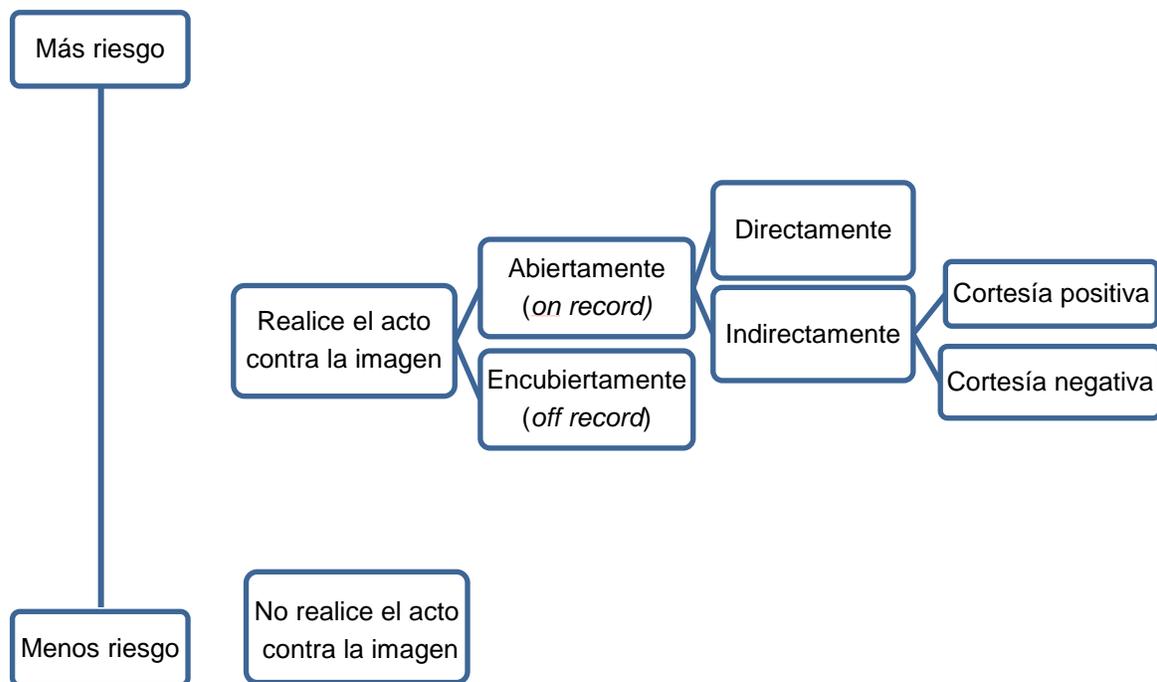


Figura 3. Estrategias para evitar amenazas contra la imagen (Brown y Levinson, 1987: 69).

La figura 3 se explica de la siguiente manera: cuando el hablante decide llevar a cabo un acto contra la imagen, se implica un nivel de riesgo para la imagen del interlocutor. Entonces el emisor decide si expresará su mensaje de forma abierta (*on record*) o encubierta (*off record*) (Brown y Levinson, 1987: 70).

De estas dos opciones, la abierta es la más riesgosa (Brown y Levinson, 1987: 95) y presenta dos opciones de ejecución: la directa (*without redressive action*) y la indirecta (*with redressive action*). En la primera se incluyen ideas dichas explícitamente por el hablante, sin que se preste a ningún tipo de desentendido;¹ por lo que el grado de peligro que representa es el más alto que el de cualquier otra estrategia. Se usa cuando los participantes saben que no es necesario hacer un enunciado indirecto (Brown y Levinson, 1987: 95), por ejemplo: cuando hablante y oyente consideran que la urgencia y la eficiencia son lo prioritario, cuando el peligro de la imagen del destinatario es pequeña, cuando el hablante tiene mucho más poder que el destinatario cuando el hablante quiere ser grosero (Brown y Levinson, 1987).

¹ Esta manera de realizar el acto contra la imagen cumple con las máximas propuestas por Grice.

Cuando el acto contra la imagen se realiza abierta e indirectamente, el hablante muestra respeto por la imagen de su compañero (Brown y Levinson, 1987: 99). En este punto decide si lleva a cabo una estrategia de cortesía positiva (*positive politeness*) o negativa (*negative politeness*). La primera tiene como objetivo halagar la imagen positiva del interlocutor haciendo que se sienta querido o dándole a entender que el hablante quiere lo mismo que él (Brown y Levinson, 1987: 101). Mientras que la segunda se preocupa por la imagen negativa del destinatario: con ella el hablante reconoce y muestra respeto por el territorio de su compañero. En este caso se recurre, por ejemplo, a disculpas por interferir o transgredir el espacio del destinatario o a impersonalizaciones (Brown y Levinson, 1987: 70).

Cuando el acto contra la imagen se realiza encubiertamente (*off record*²), el hablante construye un enunciado “al que no se le pueda atribuir una sola intención comunicativa clara” (Brown y Levinson, 1987: 211). Se hace un mensaje ambiguo que le permite al emisor cubrir su intención. Así al destinatario se le da a elegir qué sentido del enunciado considerar y el hablante puede evadir la responsabilidad de su expresión y, en caso de que lo considere necesario, negar su verdadero sentido. En este caso se incluyen metáforas, ironía, preguntas retóricas, etcétera (Brown y Levinson, 1987: 69).

En el esquema aparece, también, la opción con el nivel mínimo de riesgo: no realizar el acto contra la imagen (*Don't do the FTA*). Por último, se ejemplifican las cinco estrategias mostradas en la Figura 3 (todos los enunciados fueron tomados de Gómez, 2004):

1. Forma abierta y directa: “Tráeme un vaso de agua”.
2. Forma abierta e indirecta usando la cortesía positiva: “Cariño, tráeme un vaso de agua”. En este caso no se está mitigando la invasión de la orden en la imagen negativa del destinatario, sino se suaviza mediante una demostración de afecto (con la palabra *cariño*).
3. Forma abierta e indirecta usando la cortesía negativa: “¿Podrías traerme un vaso de agua, por favor?”. Aquí se usan tres formas de mitigar la agresividad contra la

² Hay expresiones que en un principio fueron *off record* (eran creaciones ambiguas), pero como se fueron convencionalizando, su verdadero sentido fue quedando estable. Así dejaron de ser maneras encubiertas y se establecieron como fórmulas *on record* indirectas de cortesía. Como el enunciado “¿Puedes pasarme la sal?”.

imagen negativa del oyente: haciendo la petición mediante una pregunta, utilizando el verbo en pospretérito y recurriendo a la fórmula *por favor*.

4. Forma encubierta: "Tengo mucha sed".
5. No decir nada.

Cortesía positiva, cortesía negativa y acto encubierto

- Cortesía positiva

Con la cortesía positiva, el hablante le comunica al destinatario que aprecia sus objetos materiales o inmateriales y a él o, por lo menos, le señala que se preocupa por satisfacer su imagen positiva (Brown y Levinson, 1987: 101). Se utiliza tanto para mitigar el efecto de los actos amenazantes como para crear cercanía social (Brown y Levinson, 1987: 103). El último uso es llamado acto valorizador de la imagen (*face flattering act*) por Kebrart (2004).

Según Brown y Levinson (1998) existen tres mecanismos generales de cortesía positiva que incluyen diversas estrategias en específico. Son utilizadas para llevar a cabo un enunciado que mitigue el acto amenazador:

1. Indicar territorio común. Consiste en señalar que el hablante y el destinatario comparten los mismos deseos, metas y valoran lo mismo:
 - a. Hacerle sentir al destinatario que algo de él es interesante también para el hablante:
 - i. Notar y cuidar al destinatario (sus intereses, deseos y bienes).
 - ii. Exagerar (el interés, la aprobación, la simpatía por el destinatario).
 - iii. Intensificar el interés por el destinatario.
 - b. Acentuar que ambos pertenecen a un mismo grupo:
 - i. Usar marcadores de identidad grupal.
 - c. Señalar que comparten alguna idea:
 - i. Buscar acuerdo.
 - ii. Evadir desacuerdo.
 - iii. Presuponer, establecer, suponer territorio común.
 - iv. Bromear.
2. Hacer que hablante y destinatario sientan que cooperan entre sí. Deriva del deseo de que los participantes sientan que son compañeros en una actividad que los encamina a un mismo fin:
 - a. Indicar que el hablante sabe y toma en cuenta lo que el destinatario quiere:
 - i. Afirmar o presuponer los deseos y/o disposiciones del destinatario.
 - b. Reclamar reflejo (si el hablante quiere algo, el destinatario, también; y viceversa):
 - i. Ofrecer, prometer.

- ii. Ser optimista (el hablante cree que el destinatario quiere lo que desea).
- iii. Incluir a ambos en la misma actividad.
- iv. Dar o pedir razones.
- c. Reclamar reciprocidad:
 - i. Asumir o afirmar reciprocidad.
- 3. Cumplir los deseos del destinatario. Indica que el hablante desea que se le otorgue al destinatario lo que quiere:
 - a. Darle al destinatario obsequios, como bienes, comprensión y cooperación.

Según las palabras de Kebrart (2004), la cortesía positiva es una expresión de solidaridad, pues es una estrategia lingüística que se realiza, por ejemplo, mediante palabras de empatía que hacen le sentir al destinatario comprendido, apreciado, aceptado, etc. Se pueden usar hipocorísticos o algunos sobrenombres que le transmiten una sensación de camaradería. Se incluyen agradecimientos y halagos y adulaciones tanto del destinatario como de sus pertenencias, a estas porque se señala, de manera indirecta, el buen gusto del dueño. Se pueden hallar elementos extralingüísticos corteses en la secuencia comunicativa, por ejemplo, un silencio para negarle algo al interlocutor.

- Cortesía negativa

Consiste en respetar el deseo que tiene el destinatario de conservar su libertad de acción y de que su atención no sea interrumpida (Brown y Levinson, 1987: 129). Este tipo de cortesía es lo primero que se viene a la mente cuando se piensa en cultura occidental (Brown y Levinson, 1987: 130).

Brown y Levinson (1987: 129-211) proponen cuatro mecanismos generales de cortesía negativa que se dividen hasta llegar a estrategias específicas. Todas son usadas para mitigar el acto amenazador de la imagen:

1. No asumir ni dar por sentado:
 - a. Hacer nociones mínimas de lo que el hablante quiere:
 - i. Preguntar o usar partículas que modifican el grado de pertenencia de una frase nominal.
2. No obligar al destinatario.
 - a. Darle la opción de no hacer lo que se le pide.
 - i. Ser indirecto:
 - Ser convencionalmente indirecto.

- ii. No asumir que el destinatario hará lo que le pida: esto lleva a la estrategia 1 (Preguntar o usar partículas que modifican el grado de pertenencia de una frase nominal).
- iii. Asumir que es poco probable que el destinatario haga lo que le pide:
 - Ser pesimista.
- b. Minimizar la amenaza.
 - i. Hacer explícitos los grados de imposición del acto y del poder y la distancia entre los participantes:
 - Minimizar la imposición del acto señalando que no es tan grave.
 - a. Mostrar respeto.
- c. Comunicarle al destinatario que no quiere afectarlo:
 - i. Disculpase
 - ii. Separar a los participantes del acto:
 - Impersonalizar al hablante y al oyente evitando los pronombres tú y yo.
 - iii. Declarar el acto que amenaza la imagen como una regla (aclarar que tal acto ha sido forzado a ocurrir por las circunstancias).
 - iv. Nominalizar.
- d. Enmendar otros deseos del destinatario que tengan que ver con su imagen negativa. Esto deriva en la estrategia cinco (mostrar respeto) y la ocho (expresar que se sentirá endeudado y agradecido con el destinatario).

- Acto encubierto

Un acto comunicativo encubierto es un enunciado cuyo sentido verdadero no es claro, sino ambiguo. Es un comportamiento cortés que por un lado le da la oportunidad al destinatario de interpretar el enunciado y elegir entre aceptar que entendió lo que se le quería decir o simular que no. Por otro lado, al hablante también le sirve para cuidar su imagen, pues le presenta una vía de escape en caso de que quiera negar la intención de su mensaje (Brown y Levinson, 1987).

Hay dos mecanismos generales para llevar a cabo el acto encubierto (Brown y Levinson, 1987: 211-227):

1. Invitar a que se hagan implicaturas mediante la violación a las Máximas de Grice:
 - a. Violar la Máxima de Relevancia: decir algo que parezca no tener relación con el contexto y/o la situación:
 - i. Dar a entender.
 - ii. Dar pistas con el conocimiento compartido previo.
 - iii. Presuponer (hacer que el grado de relevancia no sea el esperado según el conocimiento previo).
 - b. Violar la Máxima de Cantidad: decir más o menos de lo requerido:
 - i. Disminuir (decir menos de lo requerido).
 - ii. Aumentar (decir más de lo requerido).
 - iii. Usar tautologías.

- c. Violar la Máxima de Calidad: no ser sincero, decir algo diferente a lo que se quiere dar a entender:
 - i. Usar contradicciones.
 - ii. Ser irónico.
 - iii. Usar metáforas.
 - iv. Usar preguntas retóricas.
- 2. Ser vago o ambiguo.
 - a. Violar la máxima de modalidad: no ser claro con lo que se dice:
 - i. Ser ambiguo.
 - ii. Ser vago.
 - iii. Sobregeneralizar.
 - iv. Desplazar al destinatario (no expresar directamente a quién se le dirige el enunciado)
 - v. Ser incompleto, usar elipsis.

2.4 La enseñanza de la cortesía

Fuente Rodríguez (2010), basándose en la teoría de Brown y Levinson, propone que en la enseñanza de español como lengua extranjera se tomen en cuenta las siguientes estrategias de cortesía:

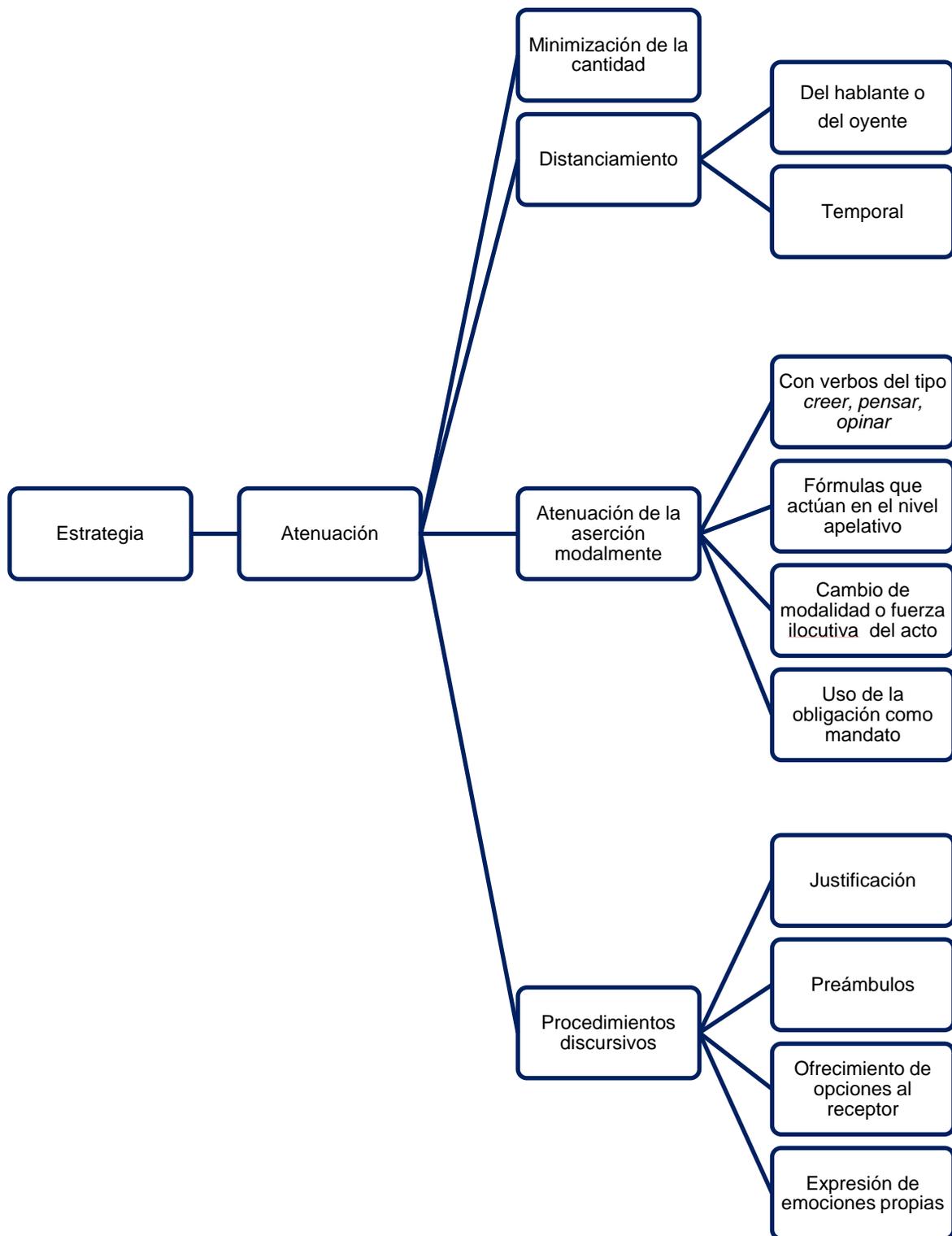


Figura 4. Estrategias de cortesía. Parte 1. (Fuentes, 2010).

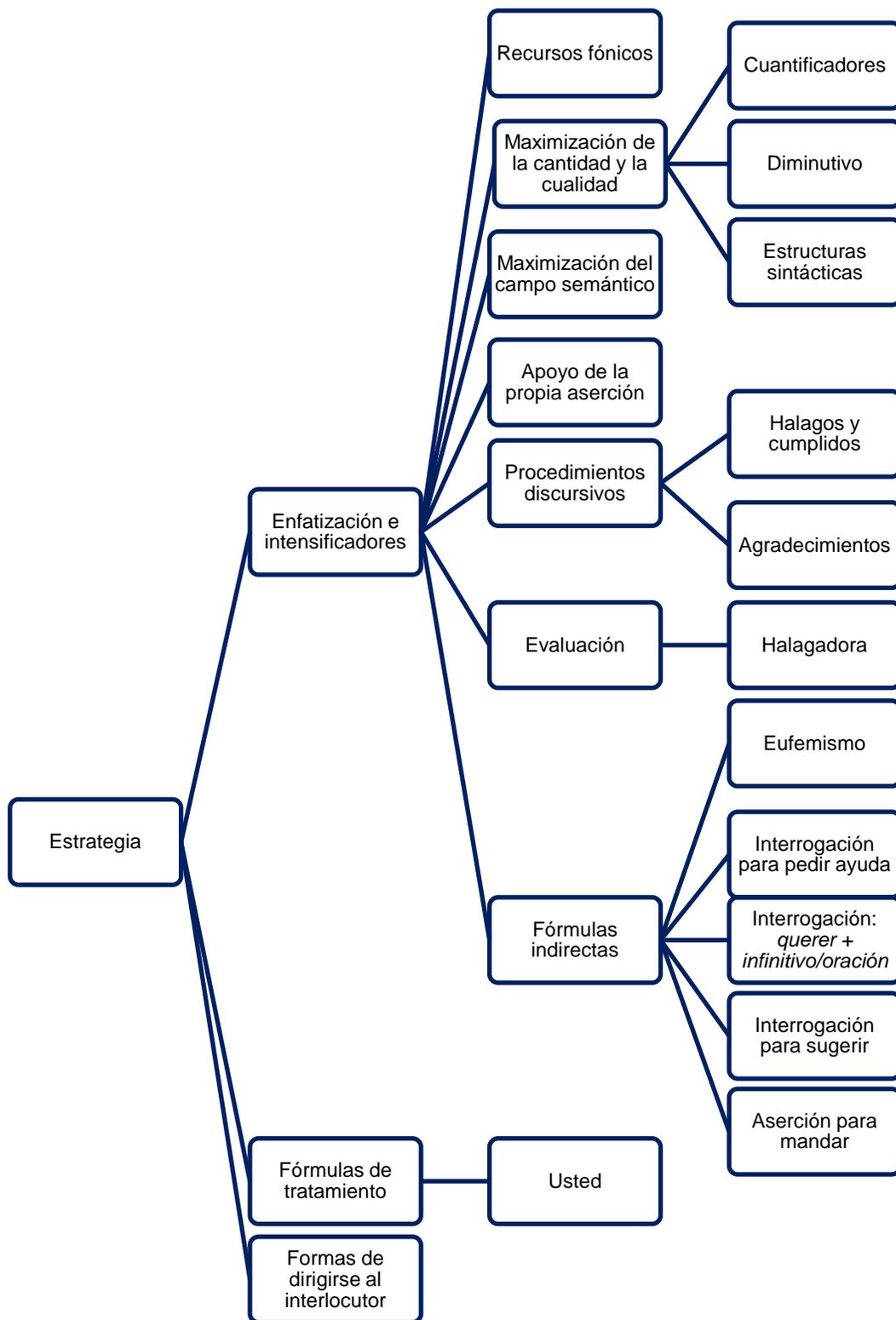


Figura 5. Estrategias de cortesía. Parte 2. (Fuentes, 2010).

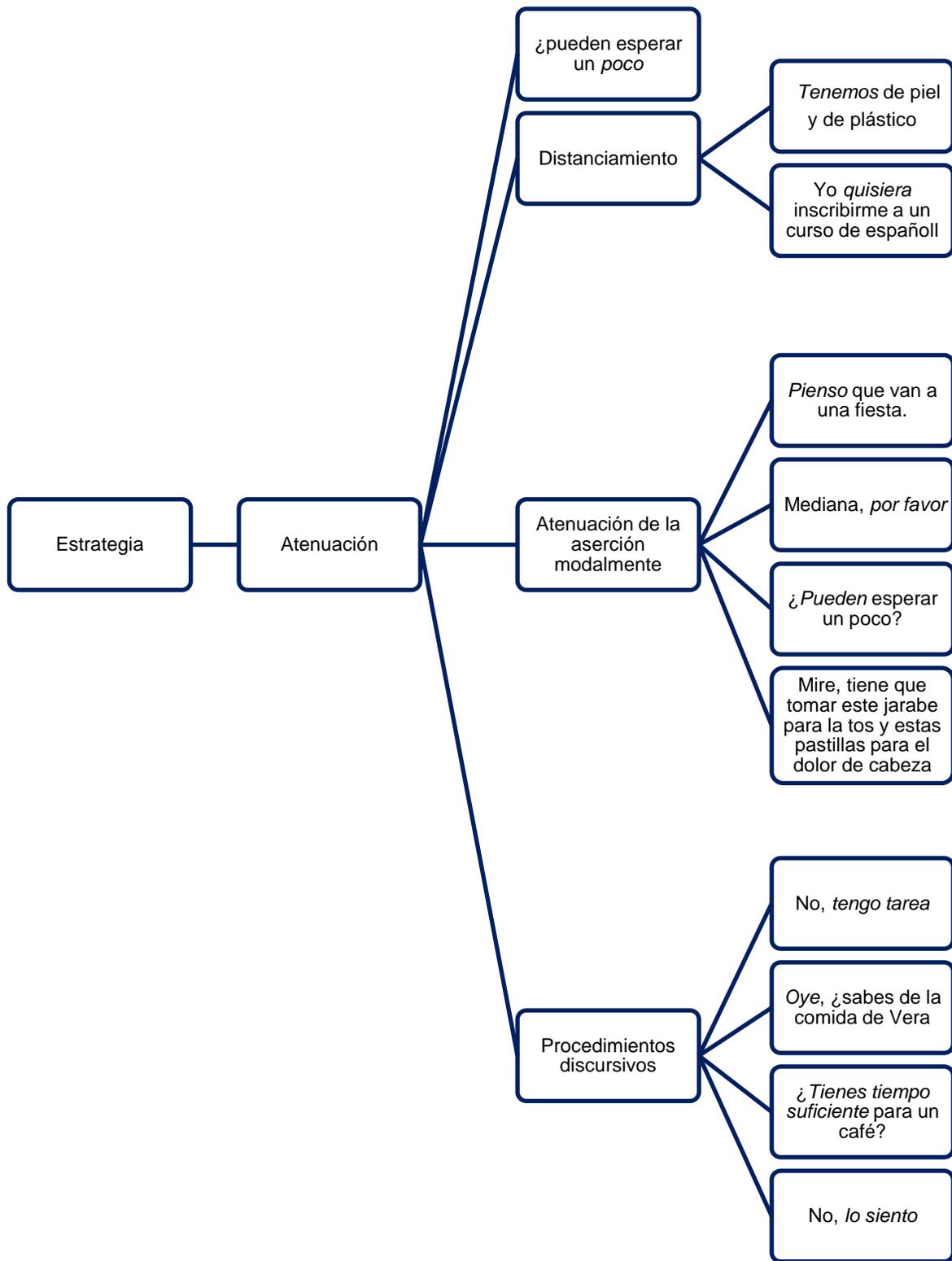


Figura 6. Ejemplificación de las estrategias de cortesía. Parte 1.

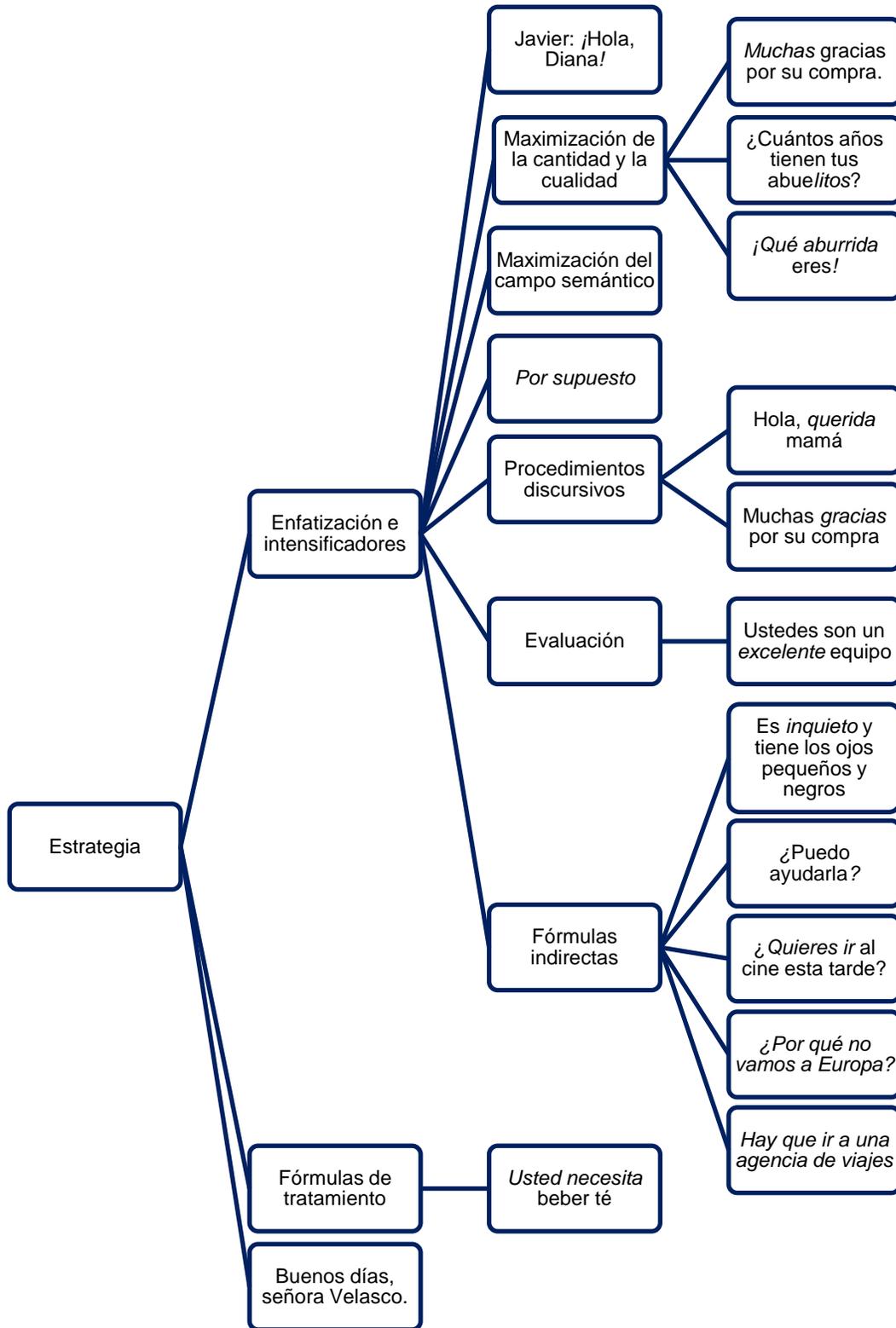


Figura 7. Ejemplificación de las estrategias de cortesía. Parte 2.

La atenuación

En *Politeness: some universals in language usage* (1987), se apunta que el propósito de la cortesía negativa es minimizar la amenaza de lo que se dice al destinatario. Se propone, entre otros medios, minimizar la ofensa no obligando o imponiendo algo. Esto se puede lograr comunicándole al oyente que no se le quiere afectar o separando a los participantes del acto impersonalizando tanto al hablante como al oyente.

Tomando esto en cuenta, Fuentes (2010: 27) explica que se utiliza la atenuación cuando el hablante realiza un acto de habla que invade el territorio del destinatario. Los enunciados con los que se ejemplifica a continuación fueron tomados del libro *Así hablamos. Básico 1*.

- Minimización de la cantidad

Brown y Levinson (1987) proponen entre los mecanismos de cortesía negativa minimizar la imposición del acto señalando que no es tan grave. En este tipo de acciones se encuentran las unidades que califican como menor la cantidad (Fuentes, 2010: 28). Véase la partícula *poco* utilizada por una recepcionista cuando les pide a sus clientes que esperen para ser atendidos por la doctora:

1. Recepcionista: [...] ¿pueden esperar un *poco*? (unidad 5, p. 188).

- Distanciamiento

- Del hablante o del oyente

Brown y Levinson (1987) y Fuentes (2010) señalan que para atenuar, puede comunicársele al destinatario que no se le quiere afectar mediante la separación de los participantes del acto. Se impersonaliza al hablante o al oyente evitando los singulares de la primera y segunda persona (*yo* y *tú*). En el ejemplo 2 una vendedora usa el distanciamiento al enunciar las características de su producto, pues traslada la primera persona singular a plural:

2. A: *Tenemos* de piel y de plástico (unidad 4, p. 162).

La impersonalización también se logra, según Fuentes (2010), ocultando al agente de la acción. En el siguiente caso, un hablante le propone a su amigo que realicen juntos una actividad:

3. Javier: *Hay que ir* a una agencia de viajes. (unidad 6, p. 242)

- Con el modo verbal

Brown y Levinson (1987) incluyen el distanciamiento en las formas de cortesía negativa. Dentro de este margen, Fuentes opina que al enseñar español como lengua extranjera (E/LE), se debe integrar la mitigación de la aserción utilizando el modo subjuntivo (2010: 30). En seguida se muestra a un hombre que expresa su un deseo con el modo verbal en cuestión:

4. Francisco: Yo *quisiera* inscribirme a un curso de español. (unidad 3, p. 106)

Atenuar la aserción modalmente

- Con verbos del tipo *creer, pensar, opinar*

Creer, pensar y opinar son verbos utilizados para minimizar una posible amenaza. Véase a una mujer que da su punto de vista al responder una pregunta de su interlocutor:

5. Carmen: *Pienso* que van a una fiesta (unidad 6, p. 240).

- Uso de fórmulas que actúan en el nivel apelativo

Dentro del campo de la cortesía negativa, Brown y Levinson (1987) incluyen realizar el acto de forma directa mitigándola para que parezca indirecta. Esto quiere decir que se realiza una acción comunicativa con una expresión clara (directa) atenuada por medio de un elemento que le da matiz indirecto; como *por favor*, que se inserta en la oración. Fuentes (2010) incluye esta fórmula entre los rasgos que deben ser presentados al enseñar una lengua extranjera. El siguiente enunciado es tomado de una conversación entre una vendedora y su cliente:

6. B: Mediana, *por favor* (unidad 4, p. 162).

- Cambio de modalidad o fuerza ilocutiva del acto

El cambio de modalidad o fuerza ilocutiva se incluye en los atenuadores modales de la aserción. Consiste en expresarse mediante un acto ilocutivo distinto, menos impositivo, al que corresponde al propósito comunicativo. Fuentes (2010) incluye la formulación de una interrogación para indicar un acto impositivo, como el

mandato. En el ejemplo 8 se puede apreciar esta estrategia, pues una recepcionista les pide a los pacientes que esperen que la doctora se desocupe:

7. Recepcionista: *¿Pueden esperar un poco?* (unidad 5, p. 188).

- Uso de la obligación como mandato

Brown y Levinson (1987: 206) señalan que una forma de atenuar un mandato es declarando lo exigido como una regla general. Fuentes (2010: 33) propone que en una clase de español como lengua extranjera se enseñe a dar órdenes expresándolas como obligaciones o reglas. Obsérvese la forma con la que un médico le indica a su paciente que tome ciertos medicamentos:

8. Doctor: Mire, tiene que tomar este jarabe para la tos y estas pastillas para el dolor de cabeza (unidad 5, p. 192).

Procedimientos discursivos

- Justificación

La justificación sirve para proteger la imagen positiva del destinatario, ya que el emisor argumenta por qué se rechaza su propuesta u oferta. Sin embargo, con esta estrategia el hablante amenaza su imagen negativa, pues deja desprotegido su territorio al señalar que tiene una razón para negarse a hacer una acción (Brown y Levinson, 1987).

Siguiendo la idea anterior, Fuentes (2010) especifica que la justificación utilizada al no aceptar una invitación es un procedimiento discursivo de atenuación, porque el hablante expone la causa de su decisión. Como cuando un estudiante le explica a un compañero la causa de su resistencia a salir a tomar un café:

9. - *¿Tienes tiempo para un café?*
- No, *tengo tarea* (unidad 5, p. 192).

- Preámbulos

Fuentes (2010: 36) incluye, en su texto sobre la enseñanza de la cortesía en E/LE, unidades introductorias que retrasan los actos para preparar al destinatario.

Así, con los preámbulos se logra un efecto negativamente cortés. Nótese a un alumno que le pide información a otro:

10. B: Oye, ¿sabes de la comida de Vera? (unidad 4, p. 144).

- Ofrecimiento de opciones al receptor

Con esta estrategia, el emisor disminuye la invasión al territorio con un estilo indirecto, pues le da la elección de no realizar una actividad. Ofrecerle opciones al receptor consiste en formular el acto de habla indirectamente, dejando evidente la idea (Brown y Levinson, 1987). Fuentes (2010) argumenta que esta actividad es necesaria en la enseñanza de español como lengua extranjera. Una muestra es una invitación que contiene una justificación para rechazar la cita:

11.- *¿Tienes tiempo suficiente para un café?* (unidad 5, p. 192).

- Expresión de propias emociones

La expresión de propias emociones es una forma de cortesía positiva con la que se busca cuidar la imagen del destinatario. El hablante indica que desearía entregarle a su interlocutor lo que quiere, pero no se lo puede dar; por lo que muestra comprensión. Fuentes Rodríguez (2010) concuerda al señalar que “la expresión de sus propias emociones, medio que se encuentra en los procedimientos discursivos, es una forma de hacer cortesía”. Lo anterior se ejemplifica cuando una persona rechaza la invitación de un compañero:

12. - *¿Tienes tiempo para un café?*
- No, *lo siento* (unidad 5, p. 192).

Enfatización e intensificadores

- Recursos fónicos

La entonación y el acento son recursos fónicos que se encargan de destacar un enunciado. La exclamación –que escrita se marca con signos de admiración– es uno de dichos medios, pues ayuda a enfatizar (Fuentes, 2010). Esta estrategia es parte de la cortesía positiva, ya que le indica al interlocutor territorio común haciéndole “sentir [...] que algo de él es interesante también para el hablante”, exagerando “el interés, la aprobación [o] la simpatía por el destinatario” (Brown y

Levinson, 1987). Esta táctica se aprecia cuando un hablante muestra felicidad en su saludo por encontrar a alguien:

13. Javier: ¡Hola, Diana! ¿Cómo estás? (unidad 6, p. 242).

- Maximización de la cantidad y la cualidad
- Cuantificadores

La maximización de cantidad y cualidad por medio de cuantificadores es otra forma de enfatizar e intensificar. De ahí que estos pueden ser localizados en la estrategia de exageración propuesta por Brown y Levinson (1987) como medio de cortesía positiva. Por su lado, Fuentes Rodríguez (2010: 39) incluye los elementos que califican algo con el nivel más alto entre los cuantificadores. Tómese el caso de un adjetivo indefinido que intensifica el agradecimiento de una vendedora:

14. A: *Muchas* gracias por su compra (unidad 4, p. 162).

- Diminutivo

Otra manera de reducir la amenaza al territorio del destinatario es minimizando el grado de imposición (Brown y Levinson, 1987; Fuentes, 2010). La disminución se aplica “al contenido significativo o a la referencia” para suavizar el mensaje. Como el enunciado con el que un alumno le pide a un compañero información sobre su familia:

15. ¿Cuántos años tienen tus abuelitos? (unidad 2, p. 74).

En este caso, el sustantivo relativo a la persona sobre la que se pregunta está minimizado. Así se hace pequeña la acción invasiva que irrumpe en la privacidad del destinatario.

En la norma mexicana el uso del diminutivo es también afectivo, se puede incorporar dentro de la cortesía positiva. Obsérvese el uso que le da un hombre al responder la petición de su interlocutora:

16. Pedro: ¡Huy *güerita* linda!, nunca he tenido para comprar un refrigerador [...] (Victoria, 1995).

De la misma forma el diminutivo puede usarse como técnica de cortesía negativa en fórmulas de nivel apelativo. Como en el ejemplo en el que un hombre pide una bebida:

17. - Un mezcal, por *favorcito* (Alatraste, 1985).

- Estructuras sintácticas

Brown y Levinson (1987) indican que otra forma de lograr cortesía positiva es mostrando interés por el hablante con un comportamiento exagerado. Señala Fuentes (2010) que la estructura sintáctica compuesta por *Qué / vaya + nombre o adjetivo* y una exclamación, es una forma de enfatizar. Esto se nota en una conversación entre dos conocidos que, al parecer, son amigos:

18. Roberto: ¡*Qué aburrida eres!* (unidad 6, p. 222).

En este caso, la fórmula de estructura sintáctica no se usa para enfatizar el halago a la imagen positiva del destinatario sino para ofenderla. Explica Fuentes (2010) que las estrategias de cortesía pueden ser usadas inversamente para causar descortesía.

- Maximización del contenido semántico

La maximización del contenido semántico es un recurso de cortesía positiva mediante el cual se exagera interés por el interlocutor. Consiste en usar léxico cuyo significado tiene una alta evaluación en una escala calificativa (Fuentes, 2010: 41). Se aprecia esta estrategia cuando una mujer hace una observación sobre el modo de trabajar de sus receptores:

19. Elena: Ustedes son un *excelente* equipo (unidad 5, p.205).

- Apoyo de la propia aserción

Con la finalidad de apoyar la propia aserción, se usan unidades modales que le dan más fuerza a la idea del mensaje. El propósito es “intensificar el interés por el destinatario”. Al igual que la exageración, el hablante la usa para hacerle sentir a su receptor que se interesa por lo mismo que él, señalando así territorio común

(Fuentes, 2010). Como en la afirmación de una vendedora para señalar que tiene el producto pedido por su cliente:

20. B: [...] ¿Tienen camisas?

A: *Por supuesto*. Tenemos [...] (unidad 4, p. 162).

- Procedimientos discursivos
 - Halagos y cumplidos

Brown y Levinson (1987) apuntan que una persona, con el afán de cumplir los deseos del destinatario, puede darle obsequios. Las dádivas que el hablante puede entregar no son sólo materiales sino también conceptuales. Kebrart-Orecchioni (2004) argumenta que la cortesía positiva consiste en expresiones de solidaridad entre las que se encuentran halagos y adulaciones. Fuentes (2010) indica que el uso de los cumplidos es parte del conocimiento que un alumno de lengua extranjera debe aprender. El siguiente modelo es tomado de una carta que una mujer dedica a su madre:

21. Hola, *querida* mamá (unidad 5, p. 210).

Se cuenta con otras adulaciones para dirigirse al destinatario, como amor, corazón, linda, etc., que también pueden ser utilizadas para minimizar una ofensa a la imagen positiva. Esto se muestra en el siguiente caso, en el que una mujer se despidió de otra:

22. Pero bueno *linda*, te dejo porque ya es muy de noche (Esquivel, 2001).

- Agradecimientos

Los agradecimientos le sirven al hablante para resguardar la imagen negativa del destinatario; aunque desprotege la suya, pues acepta una deuda. Si su agradecimiento es aceptado, el individuo puede sentir una ofensa en su imagen (Brown y Levinson, 1987). Lo anterior se reconoce cuando, al final de una transacción, la vendedora le agradece a su cliente:

23. A: Muchas *gracias* por su compra (unidad 4, p. 162).

- Evaluación
 - Halagadora

A pesar de que la evaluación es una acción que invade la imagen negativa, cuando se usa para alabar al destinatario (o a sus objetos materiales e inmateriales), tiene una connotación cortés (Fuentes, 2010: 50). Si una evaluación es aduladora, tiene el efecto del halago. A continuación se muestra una situación en la que una mujer evalúa la forma de trabajo de otras por medio de un adjetivo calificativo que denota alta calidad:

24. Elena: Ustedes son un *excelente* equipo (unidad 5, p. 205).

- Fórmulas indirectas

Fuentes Rodríguez (2010: 51) define las fórmulas indirectas como los enunciados cuyo sentido no coincide con el acto de habla que se realiza expresamente. Brown y Levinson (1987) las consideran parte de los actos encubiertos, que se caracterizan por ser ambiguos al violar una de las Máximas de Grice: sea claro. Las fórmulas indirectas son corteses porque le permiten al destinatario interpretar el enunciado y decidir entre aceptar el sentido verdadero o simular que no fue así. A diferencia de algunas formas de cortesía -como el agradecimiento y las excusas- el hablante no insulta su imagen sino la protege, pues deja libre la posibilidad de negar la intención de su mensaje.

- Eufemismos

El eufemismo consiste en dar a entender. Se le encarga al destinatario la responsabilidad de develar el sentido verdadero del enunciado, cuyo contenido puede ofender su imagen positiva o negativa (Brown y Levinson, 1987). Marchese y Forradellas (2007: 15) lo describen como “una figura de pensamiento con la que se atenúa o suaviza una expresión o palabra que designa algo molesto, crudo, inoportuno, etc.”. Véase el siguiente enunciado, en el que el hablante describe a su hermano:

25. B: Es *inquieto* y tiene los ojos pequeños y negros (unidad 2, p. 86).

Con tal afirmación, el hablante puede estar tratando de disfrazar su opinión sobre el aludido: tal vez lo considera desastroso.

- Interrogación para ofrecer ayuda

La interrogación para ofrecer ayuda tiene la finalidad de impedir que el destinatario se sienta obligado a realizar una acción. Es una forma de ser indirecto. Parte de evitar asumir “que el destinatario hará lo que [se] le pida” (Brown y Levinson, 1987). Tenemos el caso de una vendedora que le ofrece apoyo a su potencial cliente:

26. A: ¿Puedo ayudarla? (unidad 4, p. 162).

- Interrogación: *querer* + infinitivo / oración

Fuentes (2010) propone que a los alumnos de E/LE se les enseñe a usar la construcción interrogativa *querer* + infinitivo / oración, para invitar. Ella hace tal sugerencia porque una invitación representa una amenaza para la imagen negativa del destinatario, pues es una propuesta sobre lo que podría hacer en el futuro. Cabe señalar que el verbo volitivo puede ser sustituido por otro de similitud semántica. Abajo se tiene el uso de *querer* + infinitivo, surgido en la conversación entre dos conocidos que parecen mantener una amistad:

27. Roberto: ¿*Quieres ir* al cine esta tarde? (unidad 6, p. 222).

- Interrogación para sugerir

Llevar a cabo la acción invasiva de la sugerencia, es posible por medio del uso del acto interrogativo en lugar del asertivo -que corresponde prototípicamente a la actividad de sugerir. Este caso se presenta cuando un hombre le sugiere un destino de viaje a una mujer con quien parece mantener una relación cercana:

28. Javier: ¿*Por qué no vamos a Europa?* (unidad 6, p. 242).

• Aserción para mandar

El uso de la aserción para mandar es una forma de volver indirecto un acto, pues la invasión es amortiguada expresándola con un acto menos ofensivo. El

siguiente ejemplo es tomado de la conversación entre dos personas que simulan una relación estrecha:

29. Javier: *Hay que ir a una agencia de viajes* (unidad 6, p. 242).

Fórmulas de tratamiento

- Usted

El hablante utiliza fórmulas de tratamiento cuando considera que la relación y el estatus social que lo ligan a su interlocutor no le permiten dirigirsele como un igual, pues le marcan una distancia que debe mantener mediante el lenguaje (Fuentes, 2010: 56). Esta estrategia puede ser incluida dentro de la cortesía negativa con minimización de amenaza mostrando respeto, propuesta por Brown y Levinson (1987).

En México se presentan ocasiones en las que el pronombre *tú* es sustituido por *usted*. Cuando esto sucede, el verbo no se conjuga en segunda sino en tercera persona, pues así se ayuda a conservar a salvo el territorio de cada uno de los participantes. Esto se usa en la conversación entre un doctor y su paciente:

30. - *Usted necesita beber té* (unidad 5, p. 214).

Formas de dirigirse al interlocutor

Un hablante puede ser cortés mediante el uso de referentes del interlocutor cuando le está dirigiendo un enunciado. Así como hay referentes para marcar distancia, hay para señalar aprecio (Álvarez, 2005). Los primeros entran en la cortesía negativa, pues minimizan la amenaza del acto de habla haciendo explícito el grado de poder y distancia entre los participantes. Se incluyen el título profesional, el social -como *señorita*- y una mezcla de ambos. En el manual hay una fotografía en la que se luce un par de personas que parecen del ámbito empresarial; conforme a su situación formal, el saludo que se dedican va acompañado de referentes que marcan distancia: un título social y el apellido de su interlocutor:

31. -Buenos días, señora Velasco (unidad 1, p. 14).

Los referentes que marcan aprecio son parte de la cortesía positiva, pues el hablante actúa como si él y su interlocutor pertenecieran a un mismo grupo (Brown y Levinson, 1987). En este conjunto se encuentran los nombres, hipocorísticos, títulos sociales -como *muchachas*- y referencias de camaradería. Véase el saludo que un joven le dedica a un amigo:

32. -¡Qué tal, Roberto! (unidad 1, p. 14).

Tras haber revisado las estrategias de cortesía propuestas por Brown y Levinson (1987) y retomadas por Fuentes (2010) se cierra el segundo capítulo. A lo largo de esta parte de la tesis se hizo un resumen de las teorías de la cortesía más aceptadas. Se pudieron observar algunas teorías pragmáticas que les sirven de base y ejemplos que ilustran su pertinencia al relacionarlas con la lengua en uso y el manual *Así hablamos. Básico 1*. La información recaba en esta sección es utilizada para analizar los elementos corteses encontrados en dicho libro para extranjeros.

III. LA CORTESÍA EN *ASÍ HABLAMOS. BÁSICO 1*

En este capítulo se analizan los elementos con los que se enseña el comportamiento cortés en el manual *Así hablamos. Básico 1*. Se contaron las actividades con cortesía y se clasificaron con base en los fundamentos teóricos expuestos en *Politeness: some universals in language usage* de Brown y Levinson y *La gramática de la cortesía en español/LE* de Fuentes Rodríguez.

Cortesía ritual

Fuentes (2010) describe la cortesía ritual como el conjunto de normas “impuesto, lo establecido por la sociedad”, pues se compone de actos socioculturalmente implantados. El Instituto Cervantes (1997-2013b) la define como el grupo de “expresiones fijadas o rutinas lingüísticas en cada comunidad de habla que constituyen el comportamiento lingüístico que se espera que los hablantes sigan”.

3.1 Saludos

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), el saludo consiste en dirigirle palabras corteses a alguien que se acaba de encontrar. Cabe añadir que, como explica Catalina Fuentes (2010), se trata de una actividad de cortesía ritual de sentido positivo. Ella señala, además, que el saludo es un elemento fundamental al iniciar una conversación y una relación social. Hay varios tipos, de los cuales se utiliza el más adecuado según el ámbito y la formalidad de la situación.

Ahora iniciaremos nuestro análisis: a lo largo del Básico 1 de la serie *Así hablamos*, este ritual social aparece 66 veces, 27 de las cuales es formal, 32 informal³ y siete ninguna, por no encontrarse en algún contexto. Los 59 casos formales e informales están distribuidos en los ámbitos público, profesional,

³ Los elementos encontrados en el manual son clasificados en formales e informales según su contexto de aparición. Así, el saludo a un médico con el que se tiene una cita es formal y el saludo a un amigo es informal.

personal y educativo. Los porcentajes que indican su frecuencia de aparición en estos 4, así como el total de las participaciones en cada una de las tres situaciones referidas se exhiben en la siguiente Figura 8:

Tipo de discurso	Total		Ejemplo	% Ámbito					Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	Ninguno	
Formal	27	40.91	- <i>Buenos días</i> , señora Velasco. - <i>Buenos días</i> , señor Ramírez. (ámbito profesional)	85.18	7.41		7.41		100
Informal	32	48.48	- <i>¡Qué tal</i> , Roberto! - <i>¡Hola</i> , Carlos! (ámbito personal)	21.87		75	3.13		100
Sin contexto	7	10.61	a) Buenos días					100	100
Total	66	100							

Figura 8. Saludos formales, informales y sin contexto.

De estas cantidades se desprende que poco más de la mitad de los saludos es de carácter informal y tiene lugar, mayoritariamente, en el ámbito personal, que se caracteriza por una relación cercana entre participantes. La cantidad que separa este tipo de actos de los formales es pequeña: cinco elementos, cuya mayor parte de saludos se formula en un ámbito público. Las cantidades ubicadas en la fila de saludos sin contexto, corresponden a los que son presentados en cuadros explicativos que sencillamente muestran el vocabulario.

Los saludos *per se* pueden ser clasificados en siete tipos, según el enunciado que emita el participante. Esto se expone a continuación en la siguiente figura de frecuencias:

Saludo	Número	% total
Buenos días	20	30.30
Buenas noches	3	4.55
Buenas tardes	8	12.12
Hola	17	25.76
Qué tal	8	12.12
Pregunta de estado	3	4.55
Compuesto	7	10.61
Total	66	100

Figura 9. Tipos de saludos.

Como se puede observar en la Figura 9, en el manual sobresale el *Buenos días*, y el *Hola* se coloca en segunda posición. El hecho de que estos dos se

presenten más que *Buenas noches*, se puede explicar pensando que el par diurno se ocupa en la porción del día en la que las actividades diarias aumentan y, por lo tanto, también la colaboración social. Cabe aclarar que la pregunta de estado es la oración interrogativa *¿Cómo estás(á)?* y que el saludo compuesto se construye con tal pregunta y cualquiera de las otras seis clases de saludo antecediéndole.

En el manual se pueden encontrar saludos gestuales: el abrazo, el beso y el apretón de manos; que son expuestos en una nota cultural y mediante tres imágenes, cada una de las cuales debe ser relacionada con un diálogo. Los saludos lingüísticos se presentan en diálogos, monólogos y cartas, es decir, con ejemplos concretos de habla.

En la Figura 10 se muestran las frecuencias de aparición de saludos formales e informales escritos y orales: en la primera columna se encuentran los formatos y las instrucciones de cada actividad; en la segunda, los números de saludos con cada recurso didáctico; en la tercera, los porcentajes del saludo tomando como 100% el total de saludos tanto formales como informales, y en la cuarta, los porcentajes tomando como 100% el total perteneciente sólo al saludo en cuestión (formal o informal). Verticalmente, en la primera mitad de la tabla se abarcan los saludos formales y en la segunda, los informales.

Recursos didácticos		Número	% total	% formal
Diálogo	Cambiar palabras	2	3.03	7.41
	Leer en voz alta	1	1.52	3.70
	Relacionar con la imagen	2	3.03	7.41
	Leer con un compañero	11	16.66	40.71
	Ordenar	4	6.06	14.81
	Escuchar y completar	6	9.09	22.22
Monólogo	Continuar	1	1.52	3.70
<i>Total</i>		<i>27</i>	<i>40.91</i>	<i>99.96</i>
				% informal
Diálogo	Completar	10	15.15	31.25
	Leer con un compañero	5	7.58	15.63
	Relacionar con la imagen	2	3.03	6.25
	Leer en voz alta	1	1.52	3.13
	Ordenar	1	1.52	3.13
	Escuchar y completar	6	9.09	19.35
Monólogo	Continuar	1	1.52	3.23
	Escuchar	1	1.52	3.23
	Subrayar error	1	1.52	3.23
Carta	Leer	4	6.06	12.50
<i>Total</i>		<i>32</i>	<i>48.51</i>	<i>100.93</i>

Figura 10. Recursos didácticos para los saludos.

Dos puntos que sobresalen: 1) la mayor parte de los saludos es presentada en diálogos con los que se les pide a los alumnos realizar diferentes tipos de actividades, de las que destaca ser leído entre dos personas. Así se representan conversaciones, con lo que se estimula la competencia comunicativa. Este recurso es seguido de cerca por la instrucción de escuchar y completar, que fomenta principalmente las destrezas auditiva y escrita. 2) en el saludo informal, además de los formatos de diálogo, cuadro y monólogo, se utiliza el de la carta, recurso didáctico que promueve la comunicación escrita en situaciones informales, pero no en formales. Se le muestran al alumno postales dirigidas a personas con quienes se tiene una relación cercana.

La mayor parte de los saludos se ubica al inicio de diálogos cotidianos. Se entiende que se hace de esta manera para que el alumno comprenda que si pretende comenzar una conversación, debe comenzar saludando a su interlocutor; tal como se muestra a continuación:

33. A: ¡Hola!
B: ¡Qué tal! ¿Cómo estás?
A: Muy bien, gracias. ¿Y tú?
B: También bien. Oye, ¿sabes de la comida de Vera?
(unidad 4, p. 144).

Estrategias

- Exclamación

La exclamación como enfatizador o intensificador aparece regularmente en los saludos del tomo Básico 1 de la serie *Así hablamos*. La exclamación es una pronunciación marcada que puede señalar alegría por medio de signos de admiración en su representación escrita, halagando así la imagen positiva del destinatario.

En los saludos de situaciones formales hay cuatro diálogos en los que el hablante que abre la conversación exclama, en dos de ellos el saludo respondido no tiene la marca entonativa y en los otros no se responde con un saludo, sino con la respuesta a una pregunta u oferta hecha por el primer actor. En un siguiente caso, no hay participación de dos o más personas sino sólo de una, un locutor de radio, así que su alegre saludo no recibe respuesta. También hay, dentro de los saludos formales, seis situaciones en las que ambos interlocutores usan la exclamación, por lo que se presentan 12 saludos exclamativos. Obsérvese el inicio de la conversación entre una persona que desea inscribirse a un curso y la secretaria que realiza el trámite:

34. (En Servicios Escolares del CEPE)
Roberto: ¡Buenos días, señorita!
Secretaria: ¡Buenos días!
(unidad 3, p. 106).

En los saludos informales también hay participantes a cuyos saludos entusiastas no se les devolvió la enfatización: en dos elementos la respuesta no es necesaria, pues son monólogos; en 5, el segundo participante no saluda porque responde una pregunta (que no es de estado) u oferta que su interlocutor le hizo en cuanto terminó su propio saludo; en otro, porque en lugar de saludar se hizo un pregunta; en uno más, por encontrarse en una carta; y en seis porque al empezar el primer interlocutor con un saludo compuesto, el segundo comienza su

participación con la respuesta a la pregunta de estado. Se encontraron nueve casos en los que ambos participantes usaron la estrategia enfática, como el siguiente diálogo con saludos descontextualizados:

35. - ¡*Hola*, Carlos! (unidad 1, p.14).

La exclamación se ocupa en situaciones formales e informales dentro de los ámbitos público, personal y educativo, mas no en el profesional. Aún así, se puede notar que en el texto es común reforzar el saludo (que ya es en sí cortés) con una estrategia de cortesía positiva.

- Formas de dirigirse al interlocutor

Esta táctica, que puede tener valor de cortesía positiva o negativa según se aplique, aparece acompañando algunos saludos del manual: el saludo informal acompañado del nombre del destinatario es, por mucho, la manera de dirigirse al interlocutor más común; pues se hace en 12 ocasiones. Cabe recordar que el uso del nombre del destinatario es una forma de cortesía positiva. La forma de dirigirse al interlocutor que ocupa el segundo lugar, según su frecuencia de aparición, es el de un elemento que demuestra camaradería dentro de un contexto informal, con tres casos. Esta actividad también es de carácter positivo. La fórmula menos recurrida incluye una forma social más saludo. Esta aplicación es de cortesía negativa:

36. - Buenos días, *señora Velasco* (unidad 1, p.14).

3.2 Despedidas

La Real Academia Española (2001) define la despedida como la acción de “hacer o decir alguna expresión de afecto o cortesía para separarse de alguien”. Se utiliza para cerrar la interacción cuando termina un acto comunicativo. Existen varias formas de despedirse, el uso de una u otra depende de factores como el ámbito en el que se realiza y el grado de formalidad de la situación comunicativa (el poder que puede tener un hablante sobre otro).

En el Básico 1 de la serie *Así hablamos*, este ritual social aparece 13 veces, por lo que se exponen 43 casos menos que los saludos. La diferencia de cantidades llama la atención, pues ambos elementos sirven para enmarcar la conversación, ya sea para abrirla o cerrarla.

En el manual hay participaciones en situaciones tanto formales como informales: en la primera figuran dos casos: en una se presenta *Hasta luego* y en la otra, *Hasta pronto*; en las segundas se encuentran 5: *Hasta luego*, *Hasta el (día/mes)*, *Hasta pronto*, *Nos vemos* y *Adiós*. Se puede notar que *hasta pronto* se ubica en ambas situaciones. También hay seis despedidas más que no están ubicadas en ningún contexto, pues se exponen en un cuadro de léxico. Así pues, la suma total de despedidas es de 13.

En la Figura 11 se expone el número de ocasiones con las que se manifiestan despedidas de situaciones formales e informales en los cuatro ámbitos y las que no están ubicadas en contexto alguno dentro del manual.

Tipo de discurso	Total		Ejemplo	% Ámbito					Suma Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	Ninguno	
Formal	2	15.38	A: Muchas gracias por su compra. <i>Hasta pronto</i> . B: Gracias. <i>Hasta luego</i> . (ámbito público)	100					100
Informal	5	38.46	A: Es tarde. Tengo clase de español. <i>Hasta luego</i> . B: <i>Adiós</i> . (ámbito personal)			60	40		100
Sin contexto	6	46.15	Adiós					100	100
Suma total	13	99.99							

Figura 11. Despedidas formales, informales y sin contexto.

Se deduce que las despedidas descontextualizadas y las informales se presentan casi con la misma proporción, mientras que las formales lo hacen en menos de la mitad en comparación con ellas. Las despedidas formales se ubican sólo en el ámbito público y las informales, tanto en el personal como en el educativo. Cabe apuntar que no hay ningún ejemplo del escenario profesional.

En la Figura 12 se exponen las cantidades con las que se ubica cada tipo de despedida dentro del manual *Así hablamos. Básico 1*. Las seis formas de

cerrar el acto comunicativo son desplegadas tanto en números cardinales como en representación porcentual:

Despedida	Número	% Total
Hasta luego	2	15.38
Hasta pronto	3	23.08
Adiós	2	15.38
Nos vemos	2	15.38
Hasta mañana	2	15.38
Hasta el (día/mes)	2	15.38
<i>Total</i>	13	99.98

Figura 12. Tipos de despedidas.

Como se puede ver, casi todas las despedidas se presentan en la misma proporción: dos unidades. La excepción es *Hasta pronto*, que tiene lugar en tres casos. Así pues, esta expresión es la más recurrida.

En cuanto a los recursos didácticos mediante los cuales se pretende que el alumno interiorice el comportamiento ritual, se incluyen el diálogo, el cuadro de vocabulario y la carta; a cada uno de los cuales se le asigna una instrucción distinta. En la Figura 13 se hace un desglose de la siguiente manera: en la primera columna se encuentran el formato y la instrucción de la actividad, en la segunda, los números de despedidas con cada recurso didáctico; en la tercera, los porcentajes de la despedida tomando como 100% el total de despedidas tanto formales como informales; y en la cuarta, los porcentajes tomando como 100% el total perteneciente sólo a la despedida en cuestión (formal o informal). Verticalmente, en la primera mitad de la tabla se abarcan las despedidas formales y en la segunda, las informales.

Formato		Número	% Total	% Formal
Diálogo	Leer con un compañero	2	15.38	100
<i>Total</i>		2	15.38	100
				% Informales
Diálogo	Leer	2	15.38	40
	Completar	1	7.69	20
Carta	Leer	2	15.38	40
<i>Total</i>		5	38.15	100
				% Sin contexto
Cuadro	Vocabulario	6	46.15	100
<i>Total</i>		6	46.15	100

Figura 13. Recursos didácticos para las despedidas.

Según se puede notar, la forma en la que aparecen más despedidas es en el cuadro de vocabulario, que no las coloca dentro de ningún contexto. Quedan en un segundo término, con el mismo número de casos, el diálogo leído con un compañero (de la despedida formal) y la carta y el diálogo solamente leídos (de la despedida informal).

A continuación se presenta una situación en la que un hablante usa la despedida para cerrar la conversación y seguir con sus actividades cotidianas:

37. Sergio: *Nos vemos después. ¡Que te mejores!* (unidad 5, p. 191).

Estrategias

- Exclamación

Del total de las despedidas, sólo en una, que es de carácter informal dentro del ámbito personal, se utiliza la enfatización mediante un cambio en la curva entonativa. La cortesía positiva se percibe porque hay un tono de interés por el interlocutor:

38. *¡Hasta el domingo!* (unidad 4, p.159).

- Alusión cariñosa al destinatario

En el manual se incluye, también, una forma de cerrar el acto comunicativo que a pesar de tener tal función, no es propiamente una despedida. El caso en concreto es una alusión de aprecio al destinatario con el que se mantiene una relación cercana:

39. *Te quiere Susana* (unidad 2, p. 70).

- Justificación

La justificación sirve para rechazar cortésmente una invitación usando una excusa para no aceptarla. Este mismo medio, manifestar una razón para no convivir con el interlocutor, puede ser utilizado para introducir una despedida de modo que no se haga un corte brusco en la comunicación, con lo que se cuida la imagen positiva del destinatario. Este recurso se usa en una ocasión:

40. A: *Es tarde. Tengo clase de español. Hasta luego* (unidad 4, p. 144).

3.3 Presentaciones

La RAE define la presentación como la acción de “Dar el nombre de una persona a otra en presencia de ambas para que se conozcan” y de “darse a conocer a otra sin que intervenga ningún mediador, indicándole el nombre y otras circunstancias que contribuyan a su identificación”. Bajo la misma noción, Fuentes (2010) la califica como un ritual con el que personas extrañas se conocen.

En el Básico 1 de la serie *Así hablamos*, la presentación, como forma de cortesía positiva, aparece en 34 casos distribuidos en situaciones formal e informal y en los ámbitos público, profesional, personal y educativo. Además es uno de los objetivos explícitos que debe aprender el alumno en este primer nivel.

Tipo de discurso	Total		Ejemplo	% Ámbito					Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	Ninguno	
Formal	8	23.53	Doctor: <i>[Soy] el doctor Luis Vargas. Mucho gusto.</i> Pacientes: <i>Mucho gusto, nosotros somos el sr. y la sra. Lara (ámbito público)</i>	87.5	12.5				100
Informal	26	76.47	Luis: ¡[Hola]! <i>Yo soy Luis ¿y tú?</i> Ana: ¡[Hola]! <i>Yo soy Ana (ámbito público)</i>	84.62		11.54	3.85		100
<i>Total</i>	<i>34</i>	<i>100</i>							

Figura 14. Presentaciones formales e informales.

Tomando en cuenta la Figura 14 se observa que poco más de tres cuartos de las presentaciones expuestas son de carácter informal, de las que gran parte se expone en el ámbito público. Lo mismo sucede en el caso de las formales, de hecho, el porcentaje de ambas es casi igual en dicha esfera social. Sólo se encontró una presentación que no está incluida en algún contexto.

Si bien las presentaciones pueden ser clasificadas dentro de los rubros expuestos en la Figura 14, es pertinente hacer un catálogo más específico en el que se observen las estrategias que el hablante pone en práctica dependiendo de si se presenta a sí mismo, a un acompañante o a los dos. Señala Fuentes (66: 2010) que una presentación está formada generalmente de la siguiente manera:

“saludo + fórmula de tratamiento + *te, le presento...*, [...] *soy...*”. Una de las respuestas puede ser, según la misma autora, “*Mucho gusto, hola*”.

En *Así hablamos. Básico 1*, no se utiliza la construcción mencionada para presentarse: se usan varias parecidas que, igualmente, son adecuadas en México, país en el que se encuentra el estudiante. Tales formas son expuestas en las siguientes figuras: en la primero se presentan las acciones que realiza un hablante cuando quiere darse a conocer con un desconocido en el ámbito público:

Presentación de sí mismo	Ejemplo
A: Saludo + presentación + pregunta del nombre B: Saludo + presentación	Tomiko: ¡Buenos días! Soy Tomiko. ¿Cómo te llamas? David: Buenos días, soy David
A: Saludo + presentación +pregunta del nombre	¡Hola! Soy [Ivan], ¿y tú cómo te llamas?
A: Saludo + presentación B: (variable) + continuar con la presentación	A: ¡Hola! Me llamo Verochka B: ¿Cómo se deletrea? [...] B: Soy David.
A: Pedir información personal (procedencia) B: Responder + presentarse A: (variable) + cumplido ritual + presentación B: Cumplido ritual	A: ¿De dónde eres? B: Yo soy de Japón, me llamo Tomiko. A: ¡Ah! No está fácil ¿Cómo se deletrea? B: T-o-m-i-k-o A: Mucho gusto, Tomiko. Soy María. B: Mucho gusto.
A: Saludo B: Saludo A: presentación +pregunta del nombre B: Responder con nombre + Cumplido ritual	-¡Buenos días! -¡Buenos días! -Me llamo Carmen Ramos, ¿y tú cómo te llamas? -Me llamo Doojin. Mucho gusto.
A: Saludo + Presentación B: Saludo +Presentación	-Buenas tares. Soy Dannel Summers - Buenas tardes. Soy Roberta Agustini
A: Uso de preámbulo + pregunta del nombre B: Respuesta A: Presentación	A: ¡Disculpa!... ¿cómo te llamas? B: Me llamo [Juan]. A: Yo soy [Laura Pavón]

Figura 15. Presentación de sí mismo.

Como se puede apreciar en la Figura 15, la mayoría de las presentaciones de sí mismo van introducidas por un saludo seguido del nombre del hablante. Rara vez, aunque llega a suceder según se muestra, el ritual de presentación se ve interrumpido para abordar otros temas.

En la siguiente tabla se incluyen las actividades que lleva a cabo una persona cuando pretende presentar a un acompañante:

Presentación del acompañante	Ejemplo
A: Nombre del interlocutor, para aludirlo + presentación del acompañante B(acompañante presentado): Cumplido ritual	A: Rodrigo, te presento a Giovanna B: Mucho gusto Rodrigo
A: Presentación	Ellos son Elena y Ricardo, los abuelos de Amalia
A: cumplido B: Cumplido	-Mucho gusto, señor Alcántara. -Igualmente

Figura 16. Presentación del acompañante.

De las presentaciones, o sus fragmentos, expuestos en la Figura 16, se observa que la mayor parte de los rituales incluye el halago ritual por parte de uno de los presentados.

A continuación se ilustran los pasos que los hablantes siguen cuando alguien se presenta tanto a sí mismo como a un acompañante.

Presentación de sí mismo y del acompañante	Ejemplo
A: Presentación + cumplido ritual B: Cumplido ritual +presentación	Doctor: Soy el doctor Luis Vargas. Mucho gusto. Pacientes: Mucho gusto, nosotros somos el sr. y la sra. Lara
A: Presentación de sí mismo +saludo +presentación del acompañante	Soy su reportero del <<Despertar>> ¡Buenos días! Hoy quiero presentarles a mis amigos Pedro y Aleida, son ejecutivos [...]
A: Saludo + presentación de sí mismo + presentación del acompañante B: Saludo + presentación de sí mismo	G: ¡Buenas noches! Soy Galina y ella es mi amiga Olga. T: Buenas noches, soy Tim. ¿De dónde son?

Figura 17. Presentación de sí mismo y el acompañante.

De acuerdo con la Figura 17, se puede observar que, generalmente, el hablante se presenta a sí mismo primero y luego, al acompañante.

En cuanto a los recursos didácticos mediante los que se inculca el comportamiento ritual de la presentación, se encuentran el diálogo y el monólogo con diferentes actividades:

Recurso didáctico		Número	% total	% formal
Diálogo	Relacionar imágenes	2	5.88	25
	Escuchar y completar	1	2.94	12.5
	Completar	2	5.88	25
	Ordenar	2	5.88	25
Monólogo	Escuchar	1	2.94	12.5
<i>Total</i>		8	23.52	100
				% informal
Diálogo	Representar	2	5.88	7.69
	Leer en voz alta	1	2.94	3.85
	Leer	7	20.59	26.92
	Escuchar y completar	6	17.65	23.08
	Completar	5	14.71	19.23
	Ordenar	4	11.76	15.38
Monólogo	Escuchar	1	2.94	3.85
<i>Total</i>		26	76.47	100

Figura 18. Recursos didácticos para las presentaciones.

Según la Figura 18, la mayor parte de las presentaciones se ubica dentro de diálogos, de los que las instrucciones más empleadas son leer el diálogo, escuchar y completarlo y simplemente completarlo. La práctica oral se fomenta en menor proporción y la escrita no aparece. Se aprecia una variedad de actividades encaminadas al desarrollo de la capacidad comunicativa asociada con la acción de la presentación, que rara vez es hecha por escrito en la vida cotidiana.

Una actividad que sirve de ejemplo del enfoque comunicativo usado como base del manual, es una en la que se le pide al alumno que interactúe con compañeros para representar el siguiente diálogo:

41. A: *Carmen, te presento a Peter.*
 B: *Mucho gusto, Peter [sic].*
 C: *¿De dónde eres Peter?*
 B: *Soy de Australia.*
 C: *¡Ah!, eres australiano (unidad 1, p. 19).*

Estrategias

Al ser la presentación un acto que invade el territorio de la persona que se quiere conocer o el del sujeto al que se le presenta alguien, resulta oportuno se utilicen elementos que mitiguen la posible amenaza para el destinatario.

- Uso de preámbulos

En el manual, hay un caso en el que un hablante (un locutor de radio) presenta a unos empresarios ante su audiencia. Debido a que el personaje toma en cuenta la amenaza a la imagen negativa que puede provocar, usa un preámbulo como atenuador: un verbo volitivo:

42. Hoy *quiero* presentar a mis amigos Pedro y Aleida, son ejecutivos [...] (unidad 2, p. 85).

- Formas de dirigirse al interlocutor

En el manual hay 11 presentaciones que están acompañadas de alguna forma para dirigirse a su oyente: en ocho, el hablante usa el nombre de su interlocutor, con lo que demuestra interés y un intento de acortar la distancia; en otro, utiliza un referente que señala camaradería (mediante la palabra *amigos*), con lo que intenta acercar la relación; y en uno más, dirige el cumplido ritual utilizando un título social y el apellido de su interlocutor, mostrando de esta manera distancia y/o respeto.

Se le enseña al estudiante que cuando se encuentra en el ámbito profesional, entre cuyas características se encuentra la formalidad, se utiliza la construcción *título social + apellido*. Se le muestra, también, que cuando el hablante se encuentra en los ámbitos personal o público, recurre a elementos de camaradería o al nombre del interlocutor:

43. A: *Rodrigo*, te presento a Giovanna.
B: Mucho gusto, *Rodrigo* (unidad 1, p. 19).

- Fórmula de tratamiento

Las fórmulas de tratamiento se utilizan para marcar distancia entre el hablante y el destinatario cuando el estatus social y/o la distancia, según la percepción del emisor, no aprueban el uso del tuteo. De ahí que no sería raro pensar que en una presentación los interlocutores procuraran la fórmula de tratamiento, pues los participantes no se conocen. Sin embargo, cuando una persona se presenta, lo hace porque seguramente considera que hay igualdad entre ella y su interlocutor, permitiéndose, así, hablarle de tú. Lo cual, sumado a un contexto formal resulta en una sola conversación en la que se usa el *usted*:

44. Roberto: ¡Buenas tardes! Yo soy Roberto. ¿Y usted? (unidad 1, p. 24).

3.4 Cumplidos

En el diccionario de la Real Academia Española (2001) se define el cumplido como una “Acción obsequiosa o muestra de urbanidad”. Dentro del mismo marco, señala Fuentes (2010) que es una actividad inherentemente cortés, pues alaba la imagen del otro.

A lo largo del Básico 1 de la serie *Así hablamos*, se identifican 31 cumplidos. Tomando en cuenta la formalidad e informalidad de los discursos en los que se encuentran, se deduce la siguiente figura, en la que se indican los porcentajes de cumplidos formales, informales y sin contexto, un ejemplo de cada uno y en cuántas ocasiones tiene lugar en cada uno de los ámbitos, en los que se incluye la clasificación *ninguno* porque hay adjetivos calificativos de connotación halagadora expuestos en listas de vocabulario u oraciones que no están ubicadas en contexto alguno.

Tipo de discurso	Total		Ejemplo	% Ámbito					Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	Ninguno	
Formal	1	3.23	Soy su reportero del <<Despertar>> ¡Buenos días a todos! Hoy quiero presentar a mis amigos Pedro y Aleida [...]	100					100
Informal	6	19.35	Estimada Vera: Gracias por tu invitación, [...]			100			100
Sin contexto	24	77.42	Sergio y Andrés son unos trabajadores muy buenos.					100	100
Total	31	100							

Figura 19. Cumplidos formales, informales y sin contexto.

Como se puede apreciar en la Figura 19, poco más de tres cuartos de los cumplidos se ubica dentro del rubro de ningún ámbito, esto deriva de que 23 casos son adjetivos calificativos halagadores expuestos en dos listas léxicas y uno más, en una oración; todos ellos descontextualizados. En lo concerniente a los formales, sólo hay un halago, ubicado en un escenario público, y a los

informales, hay seis en situaciones personales, lo que indica que en el manual se muestra que las relaciones cercanas (y en las que casi siempre hay igualdad de poderes) son en las que es más común hacer y/o recibir cumplidos.

Los tipos de cumplidos se exponen en la Figura 20, en la que además se muestran sus frecuencias:

Cumplido	Número	% total	% formal
Camaradería	1	3.23	100
<i>Total</i>	<i>1</i>	<i>3.23</i>	<i>100</i>
			%informal
Cariño	4	12.90	66.64
Reconocimiento del valor	2	6.45	33.33
<i>Total</i>	<i>6</i>	<i>19.35</i>	<i>99.97</i>
			%sin contexto
Aserción calificativa	1	3.23	4.17
Adjetivo calificativo	23	74.19	95.83
<i>Total</i>	<i>24</i>	<i>77.42</i>	<i>100</i>

Figura 20. Tipos de cumplidos.

En este cuadro se puede observar que el único cumplido formal es una muestra de camaradería. Mientras que en los cumplidos informales, las muestras de cariño para el interlocutor aparecen el doble de veces que los reconocimientos del valor, pues, cabe recordar que se presentan en el ámbito personal, que se caracteriza por la cercanía entre interlocutores. Por su lado, los cumplidos que no tienen lugar en ningún ámbito y son presentados sólo como adjetivos calificativos son los más expuestos.

Como ejemplo de cumplido informal, se muestra el que surge en la plática entre tres mujeres que parecen mantener una relación cercana:

45. E: Ustedes son un excelente equipo (unidad 5, p. 205).

En la Figura 21 se incluyen los recursos didácticos usados para exponerles el ritual a los alumnos. Entre ellos se encuentran el monólogo, la carta y el diálogo. Cada uno se presenta con diferentes instrucciones:

Formato		Número	% Total	% formal
Monólogo	Completar	1	3.23	100
<i>Total</i>		<i>1</i>	<i>3.23</i>	<i>100</i>
				% informal
Carta	Leer	3	9.68	50
	Responder	1	3.23	16.67
Diálogo	Leer	1	3.23	16.67
	Escuchar y completar	1	3.23	16.67
<i>Total</i>		<i>6</i>	<i>19.37</i>	<i>100.01</i>
				% sin contexto
Lista	Completar	8	25.81	33.33
	Vocabulario	15	48.39	62.50
Monólogo	Completar	1	3.23	4.17
<i>Total</i>		<i>24</i>	<i>77.43</i>	<i>100</i>

Figura 21. Recursos didácticos en los cumplidos.

Se ilustra que los cumplidos ubicados en algún contexto tienen como recurso más frecuente leer una carta. Ésta, al parecer, es enviada a alguien con quien se mantiene una relación cercana y, según se nota, afectuosa. Mientras que los descontextualizados (que no se ubican en ningún ámbito y carecen de todo contexto comunicativo) se encuentran en dos tipos de listas de léxico.

Cabe apuntar que de ambos listados de adjetivos calificativos, uno muestra ocho que tienen connotación positiva, mientras que el otro tiene mezclados 15 del mismo tipo con 12 de sentido ofensivo y uno de carácter neutral. Tal conjunto, en el que se revuelve vocabulario cortés con descortés, puede llegar a confundir al alumno extranjero; pues al no saber cuáles resultan amenazantes, sería posible que llegara a agredir a su interlocutor.

De los cumplidos contextualizados, ubicado al final de una carta, se tiene:

46. Te *quiere*, Susana (unidad 2, p. 70).

Estrategias

- Estructura sintáctica

La construcción para enfatizar el cumplido mediante un enunciado introducido por la partícula exclamativa *Qué* y enfatizado con exclamación (*¡!*), sólo aparece en un cumplido. Caso en el que se utiliza para expresar que lo apenas dicho por el interlocutor es algo realmente bueno:

47. Francisco: Mira, allí hay uno.
Roberto: ¡Qué bueno! (unidad 3, p.106)

- Maximización del contenido semántico

En esta estrategia se utiliza léxico con una carga semántica más alta de lo que sería necesario, para dar énfasis. En el manual aparece en una ocasión: cuando se halaga al equipo que forman dos mujeres que tienen un negocio:

48. Elena: Ustedes son un *excelente* equipo (unidad 5, p. 205).

3.5 Relaciones sociales afectivas

Tanto Brown y Levinson (1987, 1988) como Fuentes (2010) apuntan que la cortesía es una forma de mantener o afinar las relaciones sociales, para lo cual se realizan diversas acciones que ayudan a conservarlas o reforzarlas. Actividades entre las que se encuentran las de relaciones sociales afectivas, que son esperadas en determinados acontecimientos y cuya omisión es descortés.

A lo largo del Básico 1 de la serie *Así hablamos* este ritual aparece 17 veces, de las cuales dos son formales y 15 informales, y se ubican dentro de dos de los distintos ámbitos: el público y el educativo. Las cantidades y porcentajes de los tipos de relaciones sociales afectivas y los escenarios en los que se exponen, se exhiben en la siguiente tabla:

Tipo de discurso	Total		Ejemplo	% Ámbito				Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	
Formal	2	11.76	Anja: Gracias, doctora. (ámbito público)	100				100
Informal	15	88.23	Carmen: ¿Qué tienes? ¿Por qué estás triste? M: No estoy triste, estoy pensativa. Carmen: ¿Y por qué estás pensativa?	21.42		78.57		99.99
Total	17	99.99						

Figura 22. Relaciones sociales afectivas formales e informales.

Se puede observar en la Figura 22, casi el 90 por ciento de las relaciones sociales afectivas son informales y de ellas, poco más de tres cuartas partes tiene lugar en el ámbito personal. Lo cual quiere decir que en el Básico 1 de *Así hablamos*, se le enseña al alumno que este tipo de comportamiento suele ser

dedicado a personas con las que se mantiene una relación media o cercana y que no se requiere comportarse de manera formal al expresarlos.

En la Figura 23 se desglosan las actividades realizadas por los hablantes hipotéticos del manual según su formalidad e informalidad:

Relaciones sociales afectivas	Número	% total	% formal
Agradecimiento	2	11.76	100
<i>Total</i>	2	11.76	100
			% Informal
Agradecimiento	7	41.17	46.66
Expresar interés	6	35.29	40
Dar ánimo	1	5.88	6.66
Preguntar causa	1	5.88	6.66
<i>Total</i>	15	88.22	99.98

Figura 23. Tipos de relaciones sociales afectivas.

De acuerdo con lo observado, el agradecimiento, que es parte de la cortesía negativa, es el único comportamiento formal que aparece dentro de las relaciones sociales afectivas. Dar gracias también es la estrategia más común en los discursos informales, seguido por la expresión de interés.

En lo que concierne a las otras tres actividades de relación social afectiva, dar ánimo al interlocutor es considerada cortesía positiva, pues el hablante intenta que su compañero se sienta mejor si tiene algún problema. Véase el intento de una señorita que quiere confortar a su amiga:

49. Carmen: *No te preocupes*, mis padres y yo podemos ir contigo (unidad 5, p. 196).

Expresar interés también es una forma de cortesía positiva, pues al utilizarla, el hablante pretende hacerle sentir a su interlocutor que se preocupa por él, halagando así su imagen. El modelo que se presenta a continuación es la respuesta del interlocutor de Carmen del ejemplo 49:

50. Marina: *¿De verdad?* Muchas gracias (unidad 5, p. 196).

Preguntar por la causa consiste en que el hablante le manifiesta al destinatario inquietud por saber la razón de su aparente contento o desánimo. Uno de los casos que se extraen del manual es el siguiente, en el que una chica le pregunta a su amiga a qué se debe su aparente abatimiento -este caso es tomado de la conversación en la que se encontraron los ejemplos 49 y 50:

51. Carmen: *¿Qué tienes? ¿Por qué estás triste?* (unidad 5, p. 196).

Siguiendo con el análisis de actividades desprendidas de las relaciones sociales afectivas, se enlistan los recursos didácticos utilizados en el texto: el diálogo y la carta con diversas instrucciones y su frecuencia de aparición:

Recurso didáctico		Número	% total	% formal
Diálogo	Escuchar y completar	2	11.76	100
<i>Total</i>		2	11.76	100
				%informal
Diálogo	Escuchar y completar	7	41.28	46.67
	Completar	3	17.65	20
	Leer	3	17.65	20
Carta	Responder	2	11.76	13.33
<i>Total</i>		15	88.34	100

Figura 24. Recursos didácticos con relaciones sociales afectivas.

Como se puede observar en la Figura 24, casi todos los ejercicios que se plantean son diálogos que, en su mayoría, deben ser escuchados y completados. Seguramente porque así se muestra lo dicho por un primer interlocutor y lo que responde el segundo, logrando dar una idea de cómo se desarrolla una conversación que contiene expresiones de relaciones sociales afectivas.

Estrategias

- Exclamación

La exclamación, que consiste en enfatizar e intensificar del enunciado mediante un recurso fónico, sólo aparece en una actividad de relación social afectiva dentro del libro de texto *Así hablamos. Básico 1*: cuando una mujer le escribe una carta a otra, con quien parece mantener una relación cercana y con igualdad de poderes, expresándole el deseo de conocer su nueva casa. Acción que es esperada si una persona con quien se tiene un lazo de tales características acaba de adquirir un bien tan importante:

52. ¡Espero conocer pronto tu casa! Carmen (unidad 4, p. 160).

- Maximización de cantidad

Esta estrategia se realiza mediante el uso de cuantificadores que califican con grados más altos lo expresado. En el manual se utiliza el adverbio de cantidad *mucho* para enfatizar dos agradecimientos, por ejemplo cuando una mujer le muestra gratitud a la amiga que le ofrece apoyo para resolver un conflicto que la tiene triste:

Cortesía estratégica

Fuentes (2010) define la cortesía estratégica como la actividad en la que “el hablante [...] elige el procedimiento adecuado para conseguir un fin argumentativo en la interacción”. Señalan Albelda y Briz (2010) que “es empleada por los hablantes para asegurarse el logro de algún objetivo”. Se utiliza, por ejemplo, en una petición.

3.6 Pedir información: preguntar

La Real Academia de la Lengua Española (2001) define la acción de preguntar como “Interrogar o hacer preguntas a alguien para que diga y responda lo que sabe sobre un asunto”. Su realización supone una amenaza para el territorio del destinatario, por lo que es necesario el uso de atenuadores si no hay un trato de confianza o si existe diferencia de poderes entre los participantes. Se permite la ausencia de estrategias de cortesía si los interlocutores se conocen y mantienen una relación lo suficientemente cercana y con cierta igualdad de poder o si el hablante tiene más que su interlocutor (Fuentes, 2010:70).

En el manual estudiado se ubican 105 casos, de los que 79 tienen características informales y 23, formales. Del total se cuenta con 92 distribuidos dentro de los cuatro ámbitos, mientras que 3 no se ubican en ningún rubro. Las cantidades y sus porcentajes se ilustran en la siguiente tabla:

Tipo de discurso	Total		Ejemplo	% Ámbito					Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	Ninguno	
Formal	23	21.90	Luis: ¿De dónde es usted? (ámbito público)	95.65			4.35		100
Informal	79	75.24	Pepe: ¿Cuándo regresa tu novia de vacaciones? (ámbito personal)	32.91		54.43	12.66		100
Sin contexto	3	2.86	¿Qué modelos hay?					3	100
Total	105	100							

Figura 25. Preguntas formales, informales y sin contexto.

Al observar la Figura 25 se puede notar que más de tres cuartas partes de las interrogaciones se presentan con recursos informales, casi una cuarta parte en formales y muy pocas sin contexto. La mayoría de de las preguntas de la primera categoría se ubica en el ámbito público; mientras que de las segundas, en el personal (en la mitad de los casos). Lo más relevante es que, en el libro de texto *Así hablamos. Básico 1*, no se contempla la petición de información dentro del ámbito profesional.

En la Figura 26, se desglosa qué tipo de información se pide tanto en preguntas con rasgos formales como con informales. Los datos requeridos por el hablante se ubican cuestiones que van de lo personal a lo contextual:

Tipo de información requerida	Número	% del total de las preguntas	% de las preguntas formales
Síntomas (procedimiento médico)	6	5.71	26.09
Nombre (procedimiento de registro)	1	.95	4.35
Precio (procedimiento de compra/consulta)	2	1.90	8.7
Producto (procedimiento de compra)	5	4.76	21.74
Preferencia de producto (procedimiento de compra)	3	2.86	13.04
Forma de pago (procedimiento de compra)	1	.95	4.35
Contexto (hora, terceras personas, etc.)	3	2.86	13.04
Lugar de procedencia	2	1.90	8.7
<i>Total</i>	23	21.89%	100.01%
			% de las preguntas informales
Estado civil	4	3.81	5.06
Cómo se escribe el nombre del interlocutor	3	2.85	3.80
Familia	18	17.14	22.78
Pareja	2	1.90	2.53
Actividades	9	8.57	11.39
Objeto de pertenencia	1	.95	1.27
Profesión	2	1.90	2.53
Opinión	1	.95	1.27
Escuela	3	2.85	3.80
Comida	1	.95	1.27
Finanzas personales	1	.95	1.27
Preferencias sobre vacaciones	5	4.76	6.33
Dinero necesario (al planear ambos participantes)	1	.95	1.27
Contexto	8	7.62	10.13
Lugar de procedencia	20	19.05	25.32
<i>Total</i>	79	75.2%	100.02%
			% neutro
Dirección	1	.95	33.33
Edad	1	.95	33.33
Fecha de cumpleaños	1	.95	33.33
<i>Total</i>	3	2.85	99.99

Figura 26. Tipo de información requerida en las preguntas.

Como se puede apreciar, tres aspectos sobresalen. El primero consiste en que dentro de las preguntas formales, las más frecuentes son las que forman parte de algún tipo de procedimiento en la interacción social (la compra, la consulta médica), pues se observan en 18 de 25 elementos. El segundo rasgo sobresaliente es que se incluye dos clases de información que son solicitadas en situaciones de ambas formalidades: la de lugar de procedencia del interlocutor y del contexto, que incluye hora, nombre de alguna persona o localización de algún inmueble. El tercero se relaciona con la familia, tema más común dentro del marco del comportamiento informal.

Las actividades que se proponen para que el alumno asimile datos lingüísticos y socioculturales relacionados con la acción de preguntar, son dos: el monólogo y el diálogo, con diversas indicaciones cada uno:

Recurso didáctico		Cantidad de casos	% del total de las preguntas	% de las preguntas formales
Diálogo	Cambiar palabras	3	2.86	12
	Leer con un compañero	9	8.57	36
	Cambiar palabra	3	2.86	12
	Escuchar y completarlo	5	4.76	20
	Escribir la pregunta que corresponda a la respuesta dada	2	1.90	8
Cuadro	Observar	3	2.86	12
Suma total		25	23.81%	100%
				% de las preguntas Informales
Diálogo	Cambiar palabras			
	Leer con un compañero	20	19.05	25
	Escuchar y completar	20	19.05	25
	Escribir la pregunta que corresponda a la respuesta dada	3	2.86	3.75
	Ordenar	3	2.86	3.75
	Completar con el compañero	8	7.62	10
	Representar con el compañero	2	1.90	2.50
	Completar	15	14.29	18.75
	Preguntar al compañero	2	1.90	2.50
	Escuchar	1	.95	1.25
	Encontrar el error y corregir	3	2.86	3.75
	Observar	1	.95	1.25
	Cuadro	Observar	1	.95
Noticia	Leer	1	.95	1.25
Suma total		80	76.19%	100%

Figura 27. Recurso didáctico para preguntas.

A partir de la Figura 27, se puede apuntar que el recurso didáctico más recurrido en preguntas formales e informales es el del diálogo que debe ser leído entre compañeros. En el caso de las preguntas informales, esta actividad comparte el primer puesto con la del diálogo que tiene que ser completado por el alumno al escucharlo de una grabación. Al presentar tantos ejercicios de

interacción en una supuesta situación comunicativa real, se nota el enfoque comunicativo del libro más que en otros comportamientos corteses.

Si bien algunas de las preguntas contempladas no utilizan ningún tipo de matizador, quedaron registradas en las tablas de esta sección. Las actividades interrogativas en las que se presenta algún rasgo cortés en su expresión se muestran en seguida.

Estrategias

- Atenuación con distanciamiento

Como ya se explicó anteriormente, la atenuación con distanciamiento consiste en comunicarle al destinatario que no se le afectará, lo cual se puede lograr trasladando la primera persona singular a plural. La situación planteada para el siguiente ejemplo es la de una señorita que interactúa con una vendedora, cuya imagen protege realizando, en su discurso, tal distanciamiento:

54. - ¿Tienen camisas? (unidad 4, p. 162).

- Atenuar la aserción modalmente con preámbulo

Este medio de expresión consiste en el uso de una unidad que retrasa el acto para preparar al destinatario, funcionando así como una partícula introductoria. El siguiente ejemplo tiene lugar en una relación de distancia lejana dentro del ámbito público:

55. Carla: *Perdona*, ¿dónde está el museo de arte? (unidad 6, p. 240).

- Uso del diminutivo

Esta estrategia sirve para minimizar la imposición de lo dicho. Funciona a través de la disminución de una parte del mensaje. En el texto estudiado se ubica un uso del diminutivo, utilizado para pedir información sobre la familia:

56. - ¿Cuántos años tienen tus *abuelitos*? (unidad 2, p. 74).

- Fórmulas de tratamiento

Las fórmulas de tratamiento se emplean para marcar distancia entre los límites de los territorios de los participantes. En el libro *Así hablamos. Básico 1* se requiere en 12 situaciones, una consiste en la interacción entre un dentista y su paciente:

57. Dentista: ¿Qué problema *tiene usted?* (unidad 5, p.191).

3.7 Responder

La RAE (2001) señala que responder es “Contestar, satisfacer a lo que se pregunta o propone”. Fuentes (2010) añade que no es una actividad cortés o descortés, ya que no halaga la imagen positiva del destinatario ni transgrede su territorio; sino que es un acto neutral: su presencia cumple, simplemente, con la Máxima de Cantidad propuesta por Grice. Su ausencia es ofensiva -descortés-, ya que viola dicha regla.

La acción de responder, como cualquier otra de tipo comunicativo, puede ser enriquecida con medios de expresión que la vuelvan agradable para la imagen del destinatario, con lo cual la emisión se torna positivamente cortés. Tomando en cuenta lo dicho, en este apartado no se exponen todas las respuestas a preguntas presentadas en el Básico 1 de la serie *Así hablamos*, sino sólo aquellas que contienen elementos que les dan un tono cortés.

En el manual hay un total de 13 respuestas, de las que cuatro son de carácter formal y nueve, informal. En la Figura 28 se pueden observar tales cantidades, así como el porcentaje que representan y su frecuencia de aparición en cada ámbito.

Tipo de respuesta	Total		Ejemplo	% Ámbito				Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	
Formal	4	28.57	-¿[Qué] mi bebé, doctora ? -Su bebé tiene gripe[...] (ámbito público)	100				100
Informal	9	71.43	J: [...]¿Cuánto dinero necesitamos? D: [Creo] que más de mil dólares. (ámbito personal)			80	20	100
Total	13	100						

Figura 28. Respuestas formales e informales.

El total de las respuestas formales se emite en el ámbito público. Mientras que las informales se ubican en los contextos personal y educativo, siendo el primero en el que se desarrolla la mayoría.

Los tipos de respuestas, según la información que proporcionen, a las que se les agrega una característica cortés, son presentados las siguientes:

Tipo de información requerida	Número	% del total de las preguntas	% de las preguntas formales
Respuesta sobre salud del paciente (procedimiento médico)	2	15.38	50
Producto (procedimiento de compra)	1	7.69	25
Preferencia de producto (procedimiento de compra)	1	7.69	25
Total	4	30.76	100
			% de las preguntas informales
Familia	2	15.38	22
Contexto	3	23.08	33
Preferencia sobre vacaciones	3	23.08	33
Dinero necesario (al planear ambos participantes)	1	7.69	11.11
Total	9	69.23	100

Figura 29. Tipos de respuestas.

Con base en la Figura 29, se puede apuntar que todas las respuestas de tipo formal que contienen un elemento cortés son parte de procedimientos sociales: de consulta médica y de compra; siendo la primera, que es emitida por un médico, la más recurrente. Dentro de las de tipo informal, la clase que contiene más recursos de cortesía es la que tiene como tema el contexto, donde se incluye información sobre el clima, la hora, etc.

Las actividades propuestas como recursos didácticos para presentarles las respuestas a los alumnos son los diálogos. Las actividades que debe realizar el estudiante varían en muchos de ellos, como se muestra en la Figura 30:

Recurso didáctico		Cantidad de casos	% del total de las preguntas	% de las preguntas formales
Diálogo	Escribir la pregunta que corresponda a la respuesta dada	2	50	14.29
	Leer	2	50	14.29
<i>Total</i>		<i>4</i>	<i>100</i>	<i>28.58</i>
			% de las preguntas informales	
Diálogo	Leer con un compañero	3	30	21.43
	Escuchar y completar	5	50	35.71
	Completar	2	20	14.29
<i>Total</i>		<i>9</i>	<i>100</i>	<i>71.43</i>

Figura 30. Recursos didácticos para respuestas.

De la tabla se desprende que el diálogo es el único recurso para presentar respuestas corteses a lo largo del texto Básico 1 de *Así hablamos*. Esto sucede, seguramente, porque así el alumno puede saber no sólo cuál es la pregunta que se está contestando, sino también en qué contexto comunicativo se ubica. Cabe señalar que en lo que respecta a las respuestas formales, no hay actividades que fomenten la interacción entre alumnos, mientras que en las informales sí.

Dicho lo anterior, se harán las observaciones correspondientes a las estrategias de cortesía que ayudan a las respuestas, actos cortésmente neutros, a obtener rasgos de cortesía positiva.

Estrategias

- Exclamación

Esta táctica se utiliza, dentro del manual, en una respuesta que aparece en un diálogo en el que se les pide a los alumnos leerlo por parejas para practicar la entonación. Esta conversación tiene lugar entre dos personas cuya relación parece ser cercana y con la misma categoría social:

58. A: (pregunta) ¿Qué te parece la casa?
 B: (exclamación) ¡Excelente y muy bien ubicada!
 (unidad 3, p. 123).

- Apoyo a la propia aserción

En esta estrategia se incluyen partículas que le dan más fuerza al mensaje. Al utilizarla, el hablante le indica a su interlocutor que tienen rasgos en común. La siguiente interacción tiene lugar en una conversación mercantil entre una vendedora y su cliente:

59. B: [...] ¿Tienen camisas?
A: *Por supuesto* (unidad 4, p. 162).

- Eufemismo

El eufemismo consiste en hacer responsable al destinatario de descubrir el verdadero sentido del enunciado. Se usa en dos respuestas incluidas dentro del manual; una surge cuando una persona le responde a otra con información sobre las características de uno de sus hermanos, entre cuyos rasgos menciona que es *inquieto*, tal vez, para señalar que es desastroso:

60. A: ¿Y cómo es el mayor [su hermano]?
B: Es *inquieto*, y tiene ojos pequeños y negros (unidad 2, p. 86).

- Uso de verbos del tipo *creer, pensar, opinar*

Esta forma de atenuar la aserción se presenta en el caso que sigue, en el que el hablante responde una pregunta hecha por su interlocutor, con quien parece llevar una relación cercana con igualdad de poderes:

61. Javier: Mira, ¿A dónde van esas muchachas?
Carmen: *Pienso* que van a una fiesta (unidad 6, p. 240).

- Fórmula de tratamiento

Esta actividad se usa cuando el hablante considera que la relación y el estatus social que lo liga a su interlocutor no permiten que se le dirija como un igual. Así se explica que este comportamiento se ubique en respuestas hechas por un médico hacia su paciente:

62. -¿Qué necesito para mi tos?
-*Usted necesita* beber té (unidad 5, p. 214).

3.8 Mostrar acuerdo/desacuerdo

La Real Academia Española (2001) define el acuerdo como el “Convenio entre dos o más partes” y acordar, como la acción de “Conciliar, componer”. Desde esta perspectiva de armonización, Brown y Levinson (1987) consideran que el acuerdo es una forma de cortesía positiva que sirve para evitar una agresión a la imagen del destinatario. Existe también el desacuerdo, que es, según el mismo diccionario español, la “Discordia o disconformidad en los dictámenes o acciones”. Contrario al acuerdo, el desacuerdo es una acción que amenaza la imagen positiva del compañero; pues viola el supuesto de que, para halagarla, el hablante da a entender que quiere lo mismo que él.

En el manual estudiado, hay tres casos en los que un hablante manifiesta acuerdo y uno en el que declara desacuerdo. Todos se ubican en el ámbito público, en contextos que bien podrían ser considerados formales. Una tabla para comparar de cantidades de aparición según su tipo de formalidad y sus ámbitos no se considera necesaria. Vale la pena ejemplificar primero el desacuerdo y luego el acuerdo en una sola conversación:

63. Anja: [...] ¿Cuánto es de la consulta?
Arianne: Trescientos cincuenta pesos.
Anja: ¡*Qué caro!*
Arianne: La salud no tiene precio.
Anja: *Es verdad* (unidad 5, p. 189).

En el libro de texto se exhiben tres acuerdos: uno se localiza en el diálogo de la recepcionista de un consultorio médico con un cliente y los otros dos, en la plática entre una doctora y su paciente. La segunda interacción incluye, también, el único desacuerdo expuesto en el manual. Llama la atención que se les muestre a los alumnos un comportamiento un tanto retador y ofensivo hacia un profesional de la salud que otorga un servicio. Esto se hizo, seguramente, para agregarle humor al texto, lo cual concuerda con los medios de enseñanza del enfoque comunicativo, pues estimula el interés y la atención del estudiante.

En cuanto a la didáctica para la presentación de acuerdo y desacuerdo, se utiliza el mismo en todos los casos: escuchar y completar el diálogo. Este tipo de ejercitación está dirigido a fomentar la capacidad auditiva del alumno.

Estrategias

- Exclamación

Esta estrategia, con la que se marca la pronunciación para enfatizar el enunciado, es utilizada para remarcar el desacuerdo, del que subraya su carácter descortés:

63. Anja: ¡Qué caro! (unidad 5, p. 189).

3.9 La aserción: la expresión de la opinión y la valoración

La Real Academia Española (2001) define la aserción como la “Acción y efecto de afirmar o dar por cierto algo”. Señala Fuentes Rodríguez (2010: 75) que las aserciones son, en sí mismas, actos corteses, pues con ellas no sólo se informa sino también se colabora. Idea que es considerada por Brown y Levinson (1987), pues opinan que la cooperación es una estrategia para halagar la imagen positiva del compañero.

En el Básico 1 de *Así hablamos* hay seis situaciones en las que un hablante expresa su opinión y/o da su valoración y 45 adjetivos calificativos cuyo fin es que sean memorizados por el alumno para que los utilice al expresarse. Sumando ambos grupos, se obtienen un total de 51 casos. Los del primero se ubican dentro de diversos ámbitos; mientras que los del segundo en ninguno, pues sólo forman parte de una relación léxica y no de un acto comunicativo concreto; como se muestra en la siguiente tabla:

Tipo de discurso	Total		Ejemplo	% Ámbito					Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	Ninguno	
Formal	0	0	/						
Informal	6	11.76	Ustedes son un excelente equipo			100			100
Sin contexto	45	88.24	Características de personas (columna 1, positivas) Simpático(a) Alegre Divertido Inteligente Extrovertido(a) Trabajador(a) Interesante Sociable					100	100
Total	51	100							

Figura 31. Aserciones formales, informales y sin contexto.

La Figura 31 ilustra que en el manual sólo se exponen aserciones informales ubicadas en el ámbito personal. Se le da a entender al estudiante que es más común expresar aserciones ante personas con las que existe una relación de confianza y cercanía.

Las aserciones giran en torno a tres temas: las características físicas de una tercera persona, la percepción de lo que alguien siente y la opinión calificativa sobre el interlocutor. Todas contienen observaciones corteses; excepto la última, que incluye una apreciación descortés. Véase la Figura 32:

Tipo de información en la aserción	Número	% del total de las preguntas	% de las aserciones informales
Emociones de 3ª persona	3	5.88	50
Físico de 3ª persona	1	1.96	16.76
Calificación sobre el interlocutor (cortés)	1	1.96	16.76
Calificación sobre el interlocutor (descortés)	1	1.96	16.76
<i>Total</i>	6	11.76	100
			% sin contexto
Lista de adjetivos de características positivas	8	15.69	17.78
Lista de adjetivos de características negativas	8	15.69	17.78
Lista de adjetivos de características positivas y negativas mezcladas	29	56.86	64.44
<i>Total</i>	45	88.24	100

Figura 32. Tipos de aserciones formales y sin contexto.

Se deduce que las expresiones de opinión más comunes en las aserciones de tipo informal son las relativas a las emociones de una tercera persona. Es menos usual la aserción descortés, que califica o juzga al interlocutor, ya que se

expone una sola vez. Se incluyen asecciones descontextualizadas o sin uso: una serie de adjetivos de connotación positiva y otra de ideas negativas, también se muestra una lista con vocablos de ambas categorías revueltos, presentación que podría confundir al alumno en lo referente a cuáles son corteses y cuáles descorteses.

En la siguiente tabla se señala cuáles son los recursos didácticos mediante los que se le enseña al alumno cómo hacer asecciones. Entre ellos se encuentran el diálogo, el monólogo y la lista con distintas instrucciones.

Recurso didáctico		Cantidad de casos	% del total de las asecciones	% de las asecciones informales
Diálogo	Escuchar y completar	1	16.76	1.96
	Completar	1	16.76	1.96
Monólogo	Completar	2	33.33	3.92
	Reescribir	1	16.76	1.96
Noticia	Leer	1	16.76	1.96
<i>Total</i>		6	100.37	11.76
				% sin contexto
Lista	Completa	16	35.56	31.37
	Vocabulario	29	64.44	56.86
<i>Total</i>		45	100	88.23

Figura 33. Recursos didácticos para asecciones.

Como se puede apreciar en la Figura 33, dentro de las asecciones de tipo formal el recurso estratégico más requerido es el del monólogo que debe ser completado por el estudiante. Ninguno de los ejercicios propuestos pide la práctica interactiva. En el caso de las asecciones sin contexto, el tipo de lista en el que se ubican más adjetivos es la de vocabulario, en la que no se le pide alguna acción específica al alumno, sino, implícitamente, observar y memorizar. Cabe señalar que, en ésta, los vocablos de sentido positivo y negativo (cortés y descortés) se encuentran mezclados.

Antes de pasar a los medios de expresión con los que los enunciados asertivos se vuelven corteses, se muestra un ejercicio en el que se debe completar la oración:

64. Los abuelos [están *felices*] porque tienen un nuevo nieto (unidad 5, p. 209).

Estrategias

- Eufemismo

Esta fórmula indirecta, se encuentra en el manual *Así hablamos* de nivel Básico 1: una voz puede insinuar con cierta delicadeza que su progenitora es gorda:

65. La complexión de mi madre es *robusta* (unidad 2, p. 94).

- Maximización del campo semántico

La maximización del campo semántico sirve para dar énfasis. Aparece en un solo elemento: en el que una mujer cuestiona a otras dos sobre su trabajo y, al final, hace una observación positiva:

66. Elena: Ustedes son un *excelente* equipo (unidad 5, p. 205).

- Maximización de la cantidad y la cualidad

Esta forma de resaltar mediante *exclamación + adjetivo + verbo*, se puede usar, como otros medios de cortesía, para apoyar una acción descortés. Se localiza en una ocasión, cuando un hombre recurre a la ofensa de la imagen positiva de su destinatario una vez que su invitación fue rechazada:

67. Roberto: ¡*Qué aburrida eres!* (unidad 6, p.222).

La invasión del campo del otro

Existen actos de habla que son, por naturaleza, invasores del territorio del destinatario, ya que lo exhortan a realizar una acción. Algunas actividades amenazantes son el mandato, la petición, la sugerencia y la invitación, que por atacar la imagen negativa del otro, le exigen al hablante fórmulas de cortesía. Unos actos requieren más estrategias que otros, pues cada uno tiene diferente nivel de intromisión en el espacio ajeno, según la escala que va de lo más cortés (menos impositivo) a lo más descortés (más impositivo) (Fuentes, 2010). En la Figura 34 se presenta una línea en la que se ubican las cuatro actividades que aparecen en el manual *Así hablamos. Básico 1*:

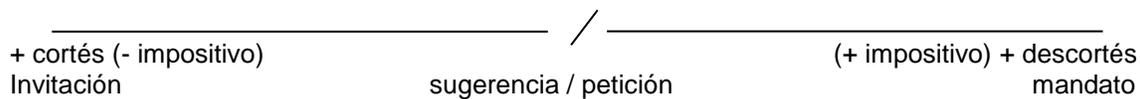


Figura 34. Continuum de los actos impositivos. Gráfico basado en el de Fuentes (2010).

El mandato, la petición, la sugerencia y la invitación son actividades comunicativas invasivas que se encuentran en el manual *Así hablamos. Básico 1* con un total de 38 apariciones. Cada uno de los cuatro actos comunicativos ocurre en diferente cantidad con respecto a los otros: los mandatos se manifiestan en 13 casos; las peticiones, en siete; las sugerencias, en cuatro y las invitaciones, en 14. Además, cada uno se encuentra en diferentes proporciones dentro de los distintos ámbitos (público, profesional, personal y educativo) como se ilustra en la Figura 35:

Acto Invasivo	Total		Ejemplo	% Ámbitos					Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	Ninguno	
Mandato	13	34.21	Arianne: [Tiene] fiebre. <i>Debe tomar este jarabe.</i>	53.85		38.46		7.69	100
Petición	7	18.42	A: <i>¿Puedo usar tu lápiz?</i>	14.29		14.29	71.43		100
Sugerencia	4	10.53	Javier: <i>¿Por qué no [vamos] a Europa?</i>			100			100
Invitación	14	36.84	Roberto: <i>¿Quieres ir al cine esta tarde?</i>			14.29	7.14	78.57	100
Total	38	100							

Figura 35. Actos invasivos dentro de los distintos ámbitos.

Si se observa el cuadro de manera vertical, sobresale que el único ámbito donde se localizan los cuatro tipos de actos invasivos es el personal. Dentro de éste, las acciones que tienen mayor porcentaje de realización son, en primer lugar, el mandato y, en segundo, la sugerencia. En el escenario profesional no se lleva a cabo ninguna actividad amenazante; en el público, la acción más constante es el mandato.

Analizando la tabla de manera horizontal, se distinguen pocas sugerencias, pues se ubica sólo en uno de los cuatro ámbitos: el personal.

En lo que corresponde a los recursos didácticos con los que se le presentan los actos invasivos al alumno, se encuentran el diálogo, el recuadro con

información y el folleto; cada uno de los cuales contiene diversas instrucciones, como se expone en la Figura 36:

Recurso didáctico		Cantidad de casos	% del total de los actos invasivos
Diálogo	Completar	8	21.05
	Leer con un compañero	5	13.16
	Escuchar	1	2.63
	Escuchar y completar	4	10.53
	Contestar. Hablar con el compañero	16	42.11
	Preguntar al compañero	1	2.63
Folleto	Leer	1	2.63
Cuadro	Observar	2	5.26
<i>Total</i>		38	100

Figura 36. Recursos didácticos para actos invasivos.

Es relevante subrayar que el recurso estratégico más requerido, con casi la mitad de las actividades, es el diálogo cuya indicación es que el estudiante hable con su compañero. Este ejercicio deriva del enfoque comunicativo, que se inclina por la interacción del estudiante y, además, sirvió de base para la realización del manual. Las tres actividades que aparecen con menos insistencia son la observación, la lectura y el escuchar; mismas que piden menos destrezas comunicativas por parte del alumno.

A continuación se explica en qué consisten los cuatro tipos de actos invasivos ubicados dentro del manual y los medios de expresión que contienen.

3.10 Mandatos

La RAE (2001) define el mandato como la “Orden o precepto que el superior da a los súbditos”. Concepción a partir de la cual apunta Fuentes (2010: 77) que “constituyen actos descorteses *per se*”, pues conllevan una imposición. Dado este carácter, los mandatos se aplican, generalmente, acompañados de recursos de cortesía.

En el texto aparecen 13 mandatos. De los cuales tres tienen el fin de llamar la atención del destinatario y los otros diez, el de ordenar. Véase el mandato que le impone un doctor a su paciente:

68. Doctor: Debe tomar este jarabe (unidad 5, p. 188).

Estrategias

- Exclamación

En los mandatos, esta forma de enfatizar se usa para resaltar la imposición, no para halagar la imagen positiva del destinatario, como ocurre en otros casos dentro del manual. En el siguiente ejemplo el acto intensificado no es tan amenazante para el destinatario, pues, como se puede apreciar a lo largo del diálogo, él y su interlocutor tienen una relación familiar con igualdad de poderes; además de que la indicación que emite no sólo está dirigida al oyente sino también al hablante mismo:

69. Carmen: Es la hora de la clase de español.
Juan: ¡Vamos! (unidad 2, p. 68).

- Usar la obligación como mandato

Con esta estrategia se modifica la fuerza ilocutiva mediante un verbo modal, para que la acción sea menos agresiva con la imagen negativa del destinatario. Esta estrategia aparece en los diálogos en los que los doctores les indican a sus pacientes las instrucciones que necesitan seguir:

70. Arianne [doctora]: Tiene fiebre. *Debe* tomar estas pastillas (unidad 5, p.188).

En este caso, el médico sustituye una forma directa imperativa señalando la acción como una obligación *Debe + verbo infinitivo*.

- Fórmulas de tratamiento

Esta manera de marcar distancia tiene lugar en mandatos ubicados en contextos públicos, en los que se distancia la relación de los interlocutores. En el siguiente diálogo, un doctor que le da una consulta a un paciente marca lejanía con su interlocutor al hablarle de *usted*:

71. Arianne: [...] *Usted necesita* descansar (unidad 5, p. 188).

- Fórmula que actúa en el nivel apelativo

Ésta es una táctica para atenuar el acto de habla dándole un matiz indirecto por medio de una fórmula, como *por favor*. Aparece en una ocasión, cuando un desconocido le pide a otro, con el que se acaba de presentar, que deletree su apellido:

72. B: *Por favor*, deletrea tu apellido (unidad 1, p. 37).

- Cambio de modalidad o de fuerza ilocutiva del acto mediante interrogación

Esta forma de suavizar el acto directo comunicativo utilizando una pregunta con sentido de mandato, se ubica en el enunciado de una recepcionista que le pide a un par de mujeres que esperen hasta que la doctora se desocupe:

73. Recepcionista: *¿Pueden esperar un poco?* (unidad 5, p. 188).

3.11 Petición

En el diccionario de la Real Academia Española (2001), la petición está definida como la “Acción de pedir”, y *pedir* está descrito como “Requerir algo, exigirlo como necesario o conveniente”. Este acto invasivo ocupa un sitio intermedio dentro del *continuum* que va de lo cortés a lo descortés. Debido a su carácter amenazante, es una actividad continuamente acompañada de estrategias de cortesía como en:

74. A: *¿Puedo usar tu diccionario?* (unidad 4, p. 161).

Estrategias

- Uso del verbo volitivo

Esta estrategia reduce la amenaza negativa minimizando la imposición del acto mediante la inserción del verbo volitivo, presentando de esta forma la petición como un deseo del hablante. En el texto se usa cuando una persona habla con una secretaria de las oficinas de Servicio Escolares del CEPE, para inscribirse a uno de los cursos allí impartidos:

75. Roberto: Mire, señorita, *quiero* inscribirme a un curso de historia (unidad 3, p.106).

- Uso de formas para dirigirse al interlocutor

Como ya se señaló, algunas formas de dirigirse al interlocutor sirven como cortesía positiva y otras, como negativa. Este último uso tiene lugar en el siguiente caso, en el que se minimiza la amenaza haciendo explícita la distancia entre los participantes:

76. Roberto: *Mire, señorita*, quiero inscribirme a un curso de historia (unidad 3, p. 106).

- Uso de preámbulos

Esta forma de cortesía negativa que sirve de elemento introductorio para comunicarle al destinatario que no se le quiere afectar, tiene lugar en la conversación en la que aparecen los ejemplos 75 y 76:

77. Roberto: *Mire, señorita*, quiero inscribirme a un curso de historia (unidad 3, p. 106).

En este caso se utiliza una forma verbal que sirve de preámbulo, *Mire*; que, además, incluye la fórmula de tratamiento *usted*.

3.12 Sugerencia

Según la RAE (2001), la sugerencia es una “Insinuación, inspiración, idea que se sugiere”, y sugerir es, siguiendo la misma fuente, “Proponer o aconsejar algo”. Aunque este acto resulta impositivo, lo es menos que la petición y el mandato; resultando menos descortés. Dada su naturaleza amenazante, en el manual *Así hablamos. Básico 1* se presenta como una acción atenuada mediante los mecanismos que se explican líneas abajo.

Estrategias

- Cambio de modalidad o de fuerza ilocutiva del acto

En el libro se utiliza esta actividad para minimizar la invasión por medio de una pregunta. Obsérvese la sugerencia que le plantea una a persona a su interlocutor, con quien parece tener una relación cercana:

78. Javier: *¿Por qué no vamos a Europa?* (unidad 6, p. 242).

- Distanciamiento del hablante o del oyente

Esta forma de cortesía negativa le comunica al destinatario que no se le quiere afectar. Lo anterior se puede lograr ocultando al agente de la acción; como en el siguiente caso, que se toma de la misma conversación:

79. Javier: *Hay que ir* a una agencia de viajes (unidad 6, p. 242).

- Atenuar la aserción modalmente

En el mismo diálogo (ejemplo 78 y 79) se ubica otra estrategia para mitigar la amenaza invasiva de una petición: la atenuación de la aserción modalmente. Véase cómo se señala posibilidad mediante el verbo *poder*:

80. Diana: Nosotros *podemos* conocer algunas ciudades de Italia [...] (unidad 6, p. 242).

3.13 Invitación

La RAE (2001) define la acción de invitar como “Llamar a alguien para un convite o para asistir a algún acto”. Sobre esta misma línea, Fuentes (2010) señala que la invitación es un acto intrínsecamente cortés, pues conlleva un beneficio para el hablante. Aunque, apunta, no deja de ser un acto impositivo, así que el hablante recurre generalmente a un atenuador para llevarlo a cabo. Dentro del mismo marco, en el manual se sugieren las estrategias de cortesía de uso de verbo volitivo más pregunta y de ofrecer opciones. Véase, la siguiente invitación:

81. Diana: [...] ¿Quieres viajar conmigo? (unidad 6, p. 242).

Estrategias

- Uso de verbo volitivo + pregunta

Con el fin de que el hablante no imponga su voluntad sobre la libertad de decisión del destinatario, al invitarlo le pregunta si desea realizar la actividad propuesta. Esta forma de amortiguar la amenaza a la imagen negativa del interlocutor, se presenta en el siguiente enunciado:

82. Roberto: ¿Quieres ir al cine esta tarde? (unidad 6, p. 222).

- Ofrecer opciones

Esta estrategia, que le da la oportunidad al destinatario de usar una justificación señalada por el hablante, aparece en un caso: el hablante ofrece, dentro de su invitación, una respuesta que el interlocutor puede usar para rechazarla:

83. - *¿Tienes tiempo suficiente para un café?* (unidad 5, p. 192).

De esta forma, si el destinatario no quiere o no tiene la posibilidad de acceder a una invitación, puede negarse utilizando la excusa que su interlocutor le ofreció.

3.14 Respuestas a las invitaciones

El hecho de aceptar una invitación es un acto intrínsecamente cortés, pues el hablante le demuestra interés y aceptación a su destinatario. Cabe aclarar que la misma acción puede volverse más cortés si se usa un intensificador. De manera opuesta, rehusar una invitación es una acción descortés, pues se agrede la imagen positiva del interlocutor al hacerlo sentir rechazado. De ahí que sea necesario usar algún medio de expresión que disminuya la ofensa.

En el manual *Así hablamos* de nivel Básico 1, se encuentran 19 tipos de respuestas ante una invitación, entre las que se cuentan 18 rechazos y una aceptación. La forma en la que se encuentran distribuidas dentro de los cuatro ámbitos se concentra en el siguiente cuadro:

Respuesta a invitación	Total		Ejemplo	% Ámbitos					Total
	Número	%		Público	Profesional	Personal	Educativo	Ninguno	
Rechazo	18	94.74	-Gracias, hoy no puedo. Tengo que estudiar.			5.56	44.44	50	100
Aceptación	1	5.26	-Sí, claro.				100		100
Total	19	100							

Figura 37. Los actos invasivos dentro de los distintos ámbitos.

Como se ilustra en la Figura 37, la mayor parte de las respuestas a invitaciones enseñadas son negaciones, seguramente porque es relevante que el alumno sepa cómo hacerlo sin caer en la descortesía. Sobresale, también, que el

porcentaje más alto sea de acciones no ubicadas dentro de ningún ámbito. Tal vez se deba a que no se quiere que el alumno piense que los ejemplos se restringen a determinadas situaciones comunicativas. Más bien se pueden usar en varias situaciones.

3.14.1 Rechazo a la invitación

Rechazar una invitación es un acto descortés, ya que agrede la imagen positiva del destinatario. En el libro *Así hablamos. Básico 1* se incluyen ejercicios para enseñarle al alumno cómo cometer este acto sin dañar a su compañero, utilizando algunas estrategias.

Existen ocasiones en las que en el manual se presentan de continuo, en una misma lista, formas de no aceptar una invitación sin que se señale que algunas no son pertinentes en todos los contextos. Unas no son del todo corteses y hasta pueden caer en lo agresivo si no se ocupan en las situaciones pertinentes.

Estrategias

- Justificación

Esta estrategia sirve para proteger la imagen positiva del destinatario mostrándole la razón por la que no se puede aceptar la invitación. A pesar de su propósito cortés, en el manual hay casos que resultan ofensivos, pues el hablante muestra desinterés o desánimo por lo propuesto. Estas situaciones pueden ser corteses si se dirigen a una persona con la que se mantiene una relación cercana y personal, en la que el poder es equitativo entre ambos participantes o mayor en el enunciante.

El siguiente diálogo es una justificación pertinente en varias situaciones comunicativas:

84. - ¿Tienes tiempo suficiente para un café?
- g) No, *tengo un compromiso* (unidad 5, p.192).

En el siguiente diálogo se aprecia la justificación que puede ser descortés en algunos escenarios:

85 - ¿Tienes tiempo suficiente para un café?
- d) No, *tengo flojera* (unidad 5, p. 192).

Esta muestra resulta ser un caso especial, pues es gramaticalmente correcta pero puede ser pragmáticamente inapropiada. A pesar de que cumple con las normas observadas por la sintaxis, no cumple con una de las demandas de la interacción social: tratar de mantener la armonía con los miembros de una comunidad.

- Expresión de propias emociones

En contraste con la situación anterior, con esta actividad no se pretende explicar por qué no se acepta realizar cierta actividad sino mostrar que la negación pesa en los sentimientos del hablante, con lo que se crea empatía con el compañero y se halaga su imagen positiva. Esto tiene lugar en el siguiente caso:

86. - ¿Tienes tiempo suficiente para un café?
- b) No, *lo siento* (unidad 5, p. 192).

- Agradecimiento

Con este recurso, el hablante complace la imagen negativa del destinatario al mostrarle gratitud. En el manual se utiliza para disminuir la amenaza del rechazo de una invitación en la siguiente conversación entre dos compañeros escolares:

87. Roberto: ¿Quieres ir al cine esta tarde?
Ruth: No, *gracias*. No puedo porque tengo que estudiar.
(unidad 6, p. 222).

3.14.2 Aceptación de la invitación

La acción de aceptar una invitación propuesta por el interlocutor es una actividad que, si bien puede amenazar el territorio del hablante, tiene un efecto cortés en el destinatario, pues halaga su imagen al mostrar el deseo de convivir con él. Esta

acción aparece en el manual una sola vez, ocasión en la que se les propone a los alumnos interactuar entre sí.

Estrategias

- Apoyo a la propia aserción

En la aceptación de una invitación, se enfatiza la respuesta con este recurso de cortesía positiva, que consiste en darle más fuerza a lo que se dice (Fuentes, 2010); intensificando, de esta manera, el interés mostrado hacia el destinatario:

88. - ¿Tienes tiempo suficiente para un café?
- a) Sí, *claro* (unidad 5, p. 192).

En este capítulo se pudieron distinguir las distintas actividades con las que se enseña la cortesía en el libro *Así hablamos. Básico 1*. El comportamiento cortés es fomentado implícita o explícitamente, siempre atendiendo recursos corteses utilizados en la realidad mexicana y observados en las teorías de Brown y Levinson (1987) y en la investigación de Fuentes Rodríguez (2010).

Conclusiones

Con el objetivo de hacer una aportación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, se analizó la instrucción de la cortesía lingüística en el libro *Así hablamos. Español como lengua extranjera. Básico 1* del CEPE-UNAM. Se elaboraron tres capítulos: “La enseñanza del español como lengua extranjera”, “La cortesía lingüística del español” y “La cortesía en *Así hablamos. Básico 1*”. Las teorías que sirvieron de base para el estudio son *Politeness: some universals in language usage* de Brown y Levinson (1987) y *La gramática de la cortesía en español/LE* de Catalina Fuentes (2010).

En el primer apartado de este trabajo se hizo una revisión de la historia de la enseñanza del español como LE, de la que se pudo notar que la instrucción del español es una actividad que se remonta hacia cinco siglos atrás, siendo una necesidad del hombre como viajero, comerciante, gobernador, etcétera. Tras diversas propuestas didácticas y metodológicas, fueron las acciones consolidadas por el Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia los determinantes en la unificación y formalización de la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa; posteriormente, en México, el Centro de Enseñanza para Extranjeros logró relevancia mundial al difundir tanto la lengua como cultura mexicanas y al contribuir en la docencia e investigación de las mismas. En la misma sección se explicó en qué consisten diversos enfoques de corte comunicativo concentrados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas no nativas y cuáles son los tipos de lenguas relacionados con este tema: la materna, la segunda, la extranjera y la interlengua. También se estudió qué es la competencia comunicativa y cómo está relacionada con los cuatro ámbitos.

En el segundo capítulo se advirtió que la pragmática lingüística puede aportar herramientas útiles a los medios de enseñanza de lenguas extranjeras, la cortesía se encuentra entre ellos. La cortesía fue la parte central del apartado dos: se presentaron rasgos relativos a su definición y a su relación con la cultura. Se tomaron los planteamientos de tres enfoques relevantes en su análisis: el de

Robin Lakoff (1998), el de Geoffrey Leech (1998) y el de Brown y Levinson (1987).

La teoría de Lakoff (1998) plantea que para la convivencia armónica entre los miembros de una sociedad, cada uno de los integrantes sigue tres máximas de cortesía: 1) no importune, 2) ofrezca alternativas y 3) haga que el oyente se sienta bien; Leech (1998) propone que para saber qué tan cortés o descortés es un acto, se necesita ubicarlo dentro de tres escalas 1) la de coste-beneficio, 2) la de dar opciones y 3) la de lo indirecto; mientras que en el planteamiento de Brown y Levinson (1987) se propone que toda persona posee una imagen que espera sea considerada, por quienes forman parte de su comunidad, de dos maneras: respetada y halagada mediante tres estrategias generales: 1) la cortesía negativa, 2) la cortesía positiva y 3) el acto encubierto.

En esta misma sección se incluyeron las observaciones hechas por Fuentes Rodríguez (2010) sobre la enseñanza de la gramática de la cortesía en E/LE. Se explicó en cuáles son las estrategias corteses en español y en qué consiste cada una.

En el último capítulo, se desglosaron las tácticas de cortesía encontradas en el manual *Así hablamos* del nivel Básico 1: se expusieron las frecuencias de aparición de actos de habla corteses por naturaleza y de los que son usados con estrategias que mitigan la amenaza contra la imagen del destinatario.

La propuesta para explicar el carácter cortés de los casos extraídos fue la de Brown y Levinson (1987) y la utilizada como base para clasificarlos fue la de Fuentes (2010). Si bien este trabajo no se enfoca en la docencia, se preocupa por mostrar cómo una teoría pragmática puede ser útil en la aportación de elementos para la elaboración de un texto de español como lengua extranjera. Del estudio realizado se obtuvieron las siguientes anotaciones:

De los dos tipos de cortesía, la ritual y la estratégica, se hace hincapié en la segunda, pues se presenta en 230 de los 390 casos totales, es decir, en el 58.97%. En las estrategias de cortesía estratégica se incluyen diez tipos de actividades, cantidad que representa más del doble de las de actuación ritual, en las que se incluyen cuatro clases. La diferencia entre ambas cantidades puede

deberse a que la cortesía estratégica es necesaria en más circunstancias cotidianas, pues se requiere en todo acto lingüístico que constituya una agresión para el destinatario o cuando se tiene el propósito de halagarlo. En lo que respecta a la cortesía ritual, es un grupo de acciones reducido que -aunque se utiliza con frecuencia- se emplea sólo en determinados momentos del acto comunicativo; como la apertura, en el caso del saludo y el cierre, en el de la despedida (Fuentes, 2010).

Dentro de la cortesía estratégica que se muestra en el manual, se pudieron hacer dos grandes divisiones, una relativa a la imagen negativa del destinatario y otra, a la positiva; a esta última se le pueden hacer dos cortes: uno incluye acciones corteses y otro, descorteses. Dentro de las acciones relacionadas con la protección de la imagen negativa se ubican las preguntas, los mandatos, las peticiones, las sugerencias y las invitaciones, que suman 143. En el rubro de lo positivamente cortés se ubican las respuestas y los rechazos y aceptaciones de invitaciones, que hacen 32; en lo positivamente descortés se encuentran las muestras de desacuerdo y las aserciones, que juntan, entre las dos, 55 unidades.

En el campo de la cortesía estratégica, el acto de pedir información, preguntar, es el más común, con 105 casos; lo cual se debe, seguramente, a que es un acto invasivo (Fuentes, 2010) utilizado frecuentemente dentro de los cuatro ámbitos en el manual. En segunda posición se localiza la aserción, tanto en su carácter cortés como en el descortés, con 51 unidades, es decir, con la mitad de apariciones que las preguntas. El tercer lugar, el rechazo a la invitación, muestra una diferencia más marcada, pues sólo se presenta en 17 ocasiones; número del que no están tan lejos los otros actos, con excepción de la aceptación de una invitación, que cuenta con un solo ejemplar.

En la cortesía ritual fue posible delinear dos clasificaciones: una abarca acciones relacionadas con la apertura y el cierre del canal comunicativo y otra, con la imagen positiva del destinatario. Dentro del primer grupo se encuentran los saludos, las presentaciones y las despedidas, que en total consiguen 112 unidades; mientras que, dentro del segundo, están los cumplidos y las acciones vinculadas a las relaciones afectivas.

En lo que se refiere a los actos implicados en la apertura y cierre de la comunicación, el saludo es el más frecuente, pues aparece en 66 ocasiones, seguido por las presentaciones con 34 y por las despedidas con 12. El contraste entre la asiduidad de los primeros y la escasez de los terceros podría llegar a resultar desconcertante, pues uno y otro son necesarios para abrir o cerrar la interacción comunicativa. Sin embargo, esto se puede explicar si se toma en cuenta que muchos de los saludos tienen lugar en diálogos en los que se quieren mostrar, principalmente, las presentaciones, acciones introductorias que van acompañadas, prototípicamente, por un saludo. Así, como en las muestras de conversación el tema principal es el de darse a conocer con otra persona (en la “Unidad 1: El saludo” del libro *Así hablamos*, que incluye entre sus temas principales la presentación), se puede considerar prescindible la inclusión del elemento final, o sea, la despedida.

En lo concerniente a la cortesía destinada al halago de la imagen positiva del destinatario, se encuentran los cumplidos y las acciones encaminadas a las relaciones sociales afectivas; de los primeros se pueden contar 31 casos y del segundo, 17. Gran parte de la diferencia entre las cantidades entre uno y otro se debe a que en las exposiciones de los cumplidos se encuentran dos listas léxicas de adjetivos calificativos en las que se incluyen palabras de connotación aduladora; entre ambos listados se juntan 23 vocablos.

En una de esas dos listas, se descuida un poco la exposición de las palabras, se mezclan 11 de sentido ofensivo, 14 de positivo y cuatro de neutro sin que se aclare que el uso de unas es descortés. Esto puede tener consecuencias indeseables en el alumno extranjero, pues si no sabe que cierto léxico (entre el que se encuentran términos como *feo*, *tonto* y *flojo*) ofende la imagen positiva del destinatario, puede aplicarlo, sin la intención de ser violento, al describir a su interlocutor o a una persona u objeto que aprecie. Teniendo esto en cuenta, se espera que el profesor señale el carácter agresivo de los adjetivos y les advierta a sus pupilos los riesgos de su uso.

Con la finalidad de evitar posibles peligros derivados de la mala comprensión de las palabras, ya sea porque el estudiante no asista a la clase en

la que el maestro dé la explicación correspondiente, porque este llegue a olvidarla o cualquier otro infortunio, se considera que sería conveniente, en primer lugar, ordenar las palabras dentro de un continuo que vaya de las más corteses a las más descorteses pasando por las neutras y que, en segundo lugar, una vez hecha esa serie, se incluyeran símbolos que expresaran de manera visual los tres puntos clave.

Es pertinente que la misma propuesta de la lista en secuencia se aplique en los ejercicios que muestran varias maneras de rechazar una invitación; pues en el manual no se indica que unas de sus propuestas son corteses y otras, descorteses. Entre estas últimas se encuentra, por ejemplo: “No, tengo flojera”.

Al parecer el material relacionado con la enseñanza de la cortesía expuesto en el libro *Básico 1* de la serie *Así hablamos* podría ser aún mejor, si determinada información, como los adjetivos calificativos y los enunciados para rechazar invitaciones, se mostrara de tal forma que tomara en cuenta el continuum de los elementos para implantar un orden que responda a sus cualidades corteses e implique recursos para estimular la memoria, con lo que se influiría en una mejor comprensión e interiorización de la cortesía por parte del alumno.

Es evidente que en el manual *Así hablamos* de nivel Básico 1 se incluyen temas socio-culturales entre los que se ubica la cortesía. De esta manera se logra enseñar tanto la lengua como la cultura mexicana, fenómenos indisolubles el uno del otro. La enseñanza de los comportamientos corteses es necesaria desde el nivel inicial de instrucción de la lengua, pues muchos alumnos extranjeros tienen este libro como primer contacto en la instrucción del español.

El resultado del análisis hecho en esta tesis sirve para observar la forma con la que se enseña la cortesía lingüística dentro del libro *Así hablamos. Español como lengua extranjera. Básico 1*. Se pueden percibir las estrategias de cortesía propuestas en el manual y las actividades con las que se le presentan al alumno. Así se le ayuda al profesor que lo utilice a saber qué comportamientos corteses debe enfatizar y en qué formato los va a encontrar. A la vez, gracias a esta investigación, se fomenta la importancia de la cortesía en la E/LE, que es necesario exponer en cualquier material o clase.

Es esencial que en todo material de lengua extranjera –no sólo de español, también de otros idiomas modernos- se presenten de manera explícita las formas gramaticales con las que se expresa el contenido socio-pragmático. Resulta relevante que los estudiantes sepan manejar tanto los temas que corresponden al campo de la gramática como los que se incluyen en la pragmática; pues esta observa la interacción comunicativa. Recuérdese que la comunicación es el objetivo de toda lengua.

La propuesta no sólo se aplica al enriquecimiento de *Así hablamos. Básico 1* o a su uso como material didáctico, puede aprovecharse en la elaboración de cualquier otro libro, juego o clase. La cortesía, como parte de los contenidos pragmáticos debe enfatizarse y universalizarse.

Bibliografía

- Alatríste, S. (1985). *Por vivir en quinto patio*, México: Joaquín Mortiz.
- Alba- Salas, J., y R. Salaberry (2007). "Adquisición del español como segunda lengua", en M. Lacorte, *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros.
- Albelda Marco, M. (2004). "Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal", en D. Bravo y A. Briz, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- Albelda Marco, M. y A. Briz Gómez (2010). "Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales", en M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla, *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia: Universidad de Valencia.
- Álvarez Menéndez, A. I. (2005). *Hablar en español: la cortesía verbal, la pronunciación estandar del español, las formas de expresión oral*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Brandimonte, G. (2005). "Competencia pragmática e inferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes de italiano", en A. Álvarez, C. de la Hoz, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Brafia, P. Martínez, y otros (Ed.), *XVI Congreso Internacional de ASELE: La competencia pragmática o la enseñanza del español como segunda lengua*, Asturias: Universidad de Oviedo.
- Bravo, D. (2004). "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía", en D. Bravo y A. Briz, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- Brown, P. y C. S Levinson (1987). *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. y C. L. Stephen (1998). "Politeness. Introduction to the reissue: a review of recent work", en A. Kasher, *Pragmatics: critical conceptions*, Londres: Routledge.
- Delgadillo Macías, Rosa E., M. A. Andonegui y M. Ramírez (2007). *Así hablamos. Español como lengua extranjera. Básico 1*, México: Santillana-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delgadillo, R., L. Galindo y B. Granda (2009). *Enfoque comunicativo*, México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Dosantos Costa, E. (1998). "El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera", en Á. Celis y J. R. Heredia, *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca: Universidad de Castilla.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos.
- (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- (1998). "Cortesía y relevancia", en H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado, *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*, Amsterdam: Rodopi.
- Esquivel, L. (2001). *Tan veloz como el deseo*, México: Plaza y Janés.
- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid: Edinumen (Serie Recursos).
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de didáctica del español /LE).
- Gómez Morón, R. (2004). "La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: breve revisión teórico-práctica desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística", en S. Ruhstaller y F. Lorenzo Bergillos, *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como segunda lengua*, Madrid-Sevilla: Edinumen-Universidad de Olavide.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: Arco Libros.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.
- Janes, Á. (1999). "¿Cómo entendemos la competencia pragmática?", en I. Santos Gargallo, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Kebrat-Orecchioni, C. (2004). "¿Es universal la cortesía?", en D. Bravo y A. Briz, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- Lacorte, M. (2007). *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros.
- Lakoff, R. (1998). "La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias", en A. Ferrara, *Textos clásicos de pragmática*, Madrid: Arco Libros.
- Larsen-Freeman, D. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

- Leech, G. N. (1998). "The tact maxim", en A. Kasher, *Pragmatics. Critical concepts*, Londres: Routledge.
- Liang, W.-F. y M. Llobera (1998). "Estrategias en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín", en Á. Celis y R. Heredia, *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Madfes, I. (2004). "Autonomía y afiliación: el rol de los marcadores conversacionales como «índices» de género", en D. Bravo y A. Briz, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- Marhese, A. y J. Forradellas (2007). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona: Ariel (Instrumental).
- Muñoz Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- Murillo Medrano, J. (2004). "La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua", *Educación*.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid: Cambridge, Univesity Press.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.
- Preston, D. R. y R. Young (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*, Madrid: Arco Libros.
- Robles Ávila, S. (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Rodríguez S. (2004). "Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla". *Actas del Congreso*. Indiana University-Purdue University Indianapolis.
- Rotaexte Amusategi, K. (1990). *Sociolingüística*, Madrid: Síntesis.
- Ruhstaller, S. y F. L.Bergillos (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid-Sevilla: Edinumen-Universidad Pablo de Olavide.
- Sánchez Lobato, J. y I.Santos Gargallo (2002). *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)-lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sociedad general española de librería.
- Sánchez Pérez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Murcia: SGEL.

- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla: ensayo de la filosofía del lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- Victoria Zepeda, F. (1995). *La casta divina. Historia de una narcodedocracia. Novela sobre la impunidad presidencial*, México: Edamex.
- Zanon, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable*: 5.

Referencia electrónica

- Barriga Villanueva, R. (2010). "Así hablamos. Español como lengua extranjera". [http://ebookbrowse.net/presentacionseriedelibros-doc-d37219858, recuperado el 15 de marzo del 2013].
- Cádiz Deleito, J. L. (2002). "Presentación", en "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, recuperado el 9 de febrero de 2013].
- Centro de Enseñanza para Extranjeros (2013). "Así hablamos". [http://www.cepe.unam.mx/cepe.php?tema=hablamos, recuperado el 17 de marzo de 2013]
- Instituto Cervantes (1997-2013a). *Centro Virtual Cervantes*. [http://cvc.cervantes.es, recuperado el 10 de febrero de 2013].
- (1997-2013b). "Diccionario", en *Centro Virtual Cervantes*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, recuperado el 31 de enero de 2014].
- Jiménez, C. C. (2004). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para aprender acciones educativas*. [http://www.academia.edu/1440597/El_Marco_Europeo_Comun_de_Referencia_para_las_Lenguas_y_la_comprension_teorica_del_conocimiento_del_lenguaje_exploracion_de_una_normatividad_flexible_, Recuperado el 27 de octubre de 2011].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, recuperado el 27 de febrero de 2013].

Palacios Martínez, I. M. (2010). *Dell Hathaway Hymes: un humanista adelantado a su tiempo*. [<http://www.spertus.es/Publications/Ignacio/Dell%20HYMES.pdf>, recuperado el 27 de octubre de 2012].

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición. [<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>, recuperado el 20 de noviembre de 2012].

Selinker, L. (1972). "Interlanguage", en *International review of applied linguistics in language teaching* 10:3. [<http://omar11.wikispaces.com/file/view/session2A.pdf>, recuperado el 4 de marzo de 2013].