

ELENA LANDONE

Es profesora titular de Lengua española en la Universidad de Sassari (Italia) y colabora con la Universidad de Milán. Enseña lingüística y se ha ocupado de temas de didáctica del ELE (como los materiales multimedia, el Aprendizaje Cooperativo y el Portfolio Europeo de las Lenguas en formato digital). Su ámbito de investigación es la pragmática, con especial interés en la cortesía verbal y en los marcadores del discurso.

RESUMEN

Las reflexiones que aquí se ofrecen parten de la concepción del lenguaje como acción e interacción, en el sentido de que la existencia de la lengua se fundamenta en sus funciones de sociabilidad. Desde esta perspectiva, abordamos el papel de la cortesía verbal en el aula de ELE (Español como Lengua Extranjera) y, con la ayuda de las indicaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, evidenciamos la urgencia de desarrollar un enfoque más adecuado a la complejidad de la cortesía verbal. Concluimos sugiriendo la toma de conciencia de las dinámicas interculturales como un recorrido aprovechable.

PALABRAS CLAVE: cortesía verbal, ELE, toma de conciencia, interculturalidad, sociopragmática

THE NEED TO ADDRESS ISSUES OF POLITENESS IN SPANISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

The reflections expressed in this paper are based on the conception of language as action and interaction, that is, on the idea that the functions of language are inextricably embedded in sociability. The topic to be addressed is politeness and through analysis of its role in the *Common European Framework of Reference for Languages* and the *Plan curricular del Instituto Cervantes* we highlight the urgency for a deeper perspective to be adopted in this respect with regards to Spanish language teaching materials. For explicative purposes, some examples of the complexity of politeness are presented and discussed. Finally, considerations on possible approaches to the teaching / learning of politeness are made.

KEYWORDS: politeness, Spanish, awareness raising, interculturality, sociopragmatics

1. LA CORTESÍA VERBAL Y LA ACCIÓN SOCIAL¹

Según un punto de vista bajtiniano, podemos entender los procesos comunicativos como la base de la vida social: el discurso es una forma de acción entre las personas que a su vez crea las relaciones entre ellas (Otaola Olano, 2006: 208-209). Bien amplían esta consideración Calsamiglia y Tusón (1999: 16) afirmando:

Como miembros de grupos socioculturales, los usuarios de la lengua forman parte de la compleja red de relaciones de poder y de solidaridad, de dominación y de resistencia, que

¹ Gracias infinitas a María Ángeles López Vallejo, por su sabiduría y gran generosidad. A la incansable disponibilidad de Agustín Yagüe va toda mi gratitud.

configuran las estructuras sociales, siempre en tensión entre la igualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia. Las identidades sociales de las personas -complejas, variadas e incluso contradictorias- se construyen, se mantienen y se cambian a través de los usos discursivos. Porque es en ellos donde se activan y se materializan esas *caras* que se eligen para cada ocasión.

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

Esta carencia es de cabal importancia en la didáctica de la LE (Lengua Extranjera) porque, para un hablante no nativo de un idioma, el fallo socio-pragmático es un peligro constante y produce desencuentros de difícil desenlace. El error de adecuación, como es harto sabido, puede ser menos fácilmente identificable que el error gramatical, y el interlocutor tenderá a interpretarlo como incongruencia, brusquedad, desorientación, falta de cortesía, confirmación de prejuicios, etc. (Brown y Levinson, 1978-1987: 33, Stubbs, 1987: 99, Kasper, 1990: 208, Ballesteros Martín, 2001: 172-173, Félix-Brasdefer, 2004: 292, Pons Bordería, 2005: 41). Como precisa Escandell Vidal (1998b: 20), “[s]i la comunicación se produce entre miembros de una misma cultura, la ruptura de las reglas se percibe como una falta de educación -tanto si es intencional como no-; en la comunicación entre miembros de diferentes culturas, en cambio, suele dar lugar a la formación de estereotipos culturales”.

Veamos, pues, más detalladamente en qué consiste la cortesía verbal y el papel que tiene en la competencia comunicativa del aprendiz según dos importantes compendios metodológicos para la enseñanza de LE y L2 (Segunda lengua), el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

2. LA CORTESÍA VERBAL SEGÚN EL MCER Y EL PCIC

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

El *PCIC* (2006) es una obra de consulta que nace bajo el impulso del Instituto Cervantes y que concretiza los niveles de referencia del *MCER* para el español, con especial atención en los aspectos culturales e interculturales. Pretende ayudar a los profesores de ELE a establecer de forma coherente los objetivos generales y los contenidos específicos de su glodidáctica, presentando una organización taxonómica de los integrantes de la competencia comunicativa en la lengua española según los niveles A1-A2, B1-B2, C1-C2 (*PCIC*, 2006, 1: 11-27).

Puesto que se trata de dos obras de referencia importantes para la enseñanza de LLEE, es interesante observar el espacio que atribuyen a la cortesía verbal en el desarrollo de la competencia comunicativa de un aprendiz. Pero, antes, quizás sea oportuno introducir brevemente qué se entiende por cortesía verbal.

2.1. LA CORTESÍA VERBAL

En el ámbito pragmático, existen diferentes teorías sobre la cortesía verbal. En general, todas ellas concuerdan en identificarla como un fenómeno que se manifiesta lingüísticamente en la interacción comunicativa; fenómeno que tiene una finalidad relacional y una base cognitiva, supuestamente universal, combinada con parámetros socialmente formados. Si entramos en el detalle de su naturaleza, sin embargo, encontramos diferentes perspectivas que la identifican como (Fraser, 1990, Kasper, 1996):

- una *estrategia* racional de control de la agresividad social que sirve para compensar la ofensa al interlocutor causada por actos lingüísticos amenazantes
- un principio de *solidaridad* entre interlocutores, útil para establecer un territorio común de encuentro y de buenas relaciones entre ellos
- un sistema para *marcar las posiciones y las relaciones*, sobre todo en las estructuras sociales jerárquicas
- una de las varias actividades para la *gestión de la relación interpersonal* en la comunicación
- la gestión de un *contrato conversacional* donde los interlocutores tienen derechos / obligaciones recíprocos que, en cada situación específica, interpretan según sus expectativas situacionales y adaptan según su percepción del contexto
- parte, como todo fenómeno lingüístico, del normal *sistema de procesamiento* de la información humano que no requiere, por ende, un modelo explicativo específico. Se puede, pues, contemplar en el marco de la Teoría de la Relevancia
- parte de una *necesidad egocéntrica* de apreciación social para 'quedar bien'.

A pesar de los diferentes enfoques, cuya discusión no nos compete en estas líneas, cabe subrayar que casi todas las teorías ubican la cortesía verbal en la gestión lingüística de las relaciones interpersonales. En los últimos años, la metodología de la enseñanza de L2/LE se ha asentado de manera sólida en un enfoque comunicativo y, por lo tanto, no puede desinteresarse de este tema. Por eso es interesante ver cómo se concibe en el *MCER* y en el *PCIC* con relación a la didáctica de una LE, y del español en particular.

2.2. LA CORTESÍA VERBAL SEGÚN EL *MCER*

Según el *MCER*, reconocer, comprender y utilizar las normas de cortesía es un objetivo de adecuación sociolingüística (*MCER*, 2002: 5.2.2.5, p. 119), la cual, a su vez, es uno de los componentes de la competencia comunicativa (*MCER*, 2002: 2.1.2, p. 13). En el *MCER* (2002: 2.1.2:13) se afirma que

[m]ediante su sensibilidad a las *convenciones sociales* (las *normas de cortesía*, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia [el subrayado es nuestro].

Concretamente, las normas de cortesía se incluyen en las competencias sociolingüísticas que se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (junto a los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, a las expresiones de sabiduría popular y a las diferencias de registro, dialecto y acento) (*MCER*, 2002: 5.2.2, p. 116).

Entrando en detalle, el *MCER* presenta las normas de cortesía como una de las razones principales de violación del Principio de cooperación griceano y especifica que varían de una cultura a otra y que son una fuente habitual de malentendidos interculturales. Adhiriéndose al modelo de Brown y Levinson (1978-1987), el *MCER* menciona también ejemplos de cortesía positiva (es decir: mostrar interés por el bienestar de una persona; compartir experiencias y preocupaciones -como "charlas sobre problemas"-; expresar admiración, afecto y gratitud; ofrecer regalos; prometer futuros favores; hospitalidad; etc.) y de cortesía negativa (como: evitar comportamientos amenazantes -dogmatismo y órdenes directas-; expresar arrepentimiento; disculparse por el comportamiento amenazante -como corrección, contradicción y prohibiciones-; utilizar enunciados evasivos con *Creo que...* o con preguntas cortas de confirmación). Finalmente, añade el uso apropiado de *por favor* y *gracias* (*MCER*, 2002: 5.2.2.2: p. 116).

Por lo que se refiere a los descriptores, encontramos la cortesía verbal mencionada explícitamente en:

○ Descriptores de Conversación – A2: [el aprendiz] “Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a otras personas” (MCER, 2002: 4.3.3.1, p.77)

○ Descriptores de Adecuación sociolingüística – A1: [el aprendiz] “Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.” (MCER, 2002: 5.2.2.5, p. 119)

○ Descriptores de Nivel:

● B1: [el aprendiz] “Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente”

● B2: [el aprendiz] “Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas”.

Como se advierte, el perfil de la cortesía verbal en el MCER tiende bastante a lo normativo y formulaico.

2.3. LA CORTESÍA VERBAL SEGÚN EL PCIC

Haciendo constante referencia al MCER, el PCIC se plantea, en los objetivos generales, la visión del alumno como agente social (capaz de llevar a cabo transacciones e interacciones sociales), como hablante intercultural (con conocimiento del mundo propio y ajeno y con una competencia existencial e intercultural que le permite ser un mediador equilibrado entre dos culturas) y como aprendiz autónomo (capaz de controlar las herramientas para un aprendizaje autónomo, durante toda la vida, incluso en contextos que no son de instrucción formal). El PCIC adopta, pues, un enfoque humanista centrado en el alumno y en el uso social que hace de la lengua (PCIC, 2006, 1: 33-34). Según la perspectiva que introdujimos en el primer apartado (§ 1.1) cabe esperarse que el PCIC asigne un papel especialmente importante a la cortesía verbal.

Efectivamente así es en el apartado de las *Tácticas y estrategias pragmáticas*, donde se catalogan las herramientas para que el aprendiz interactúe de manera efectiva y eficaz (o sea, adecuada) en función del contexto y del interlocutor, y de acuerdo con las categorías y la interpretación de situaciones y relaciones propias de los hablantes nativos (PCIC, 2006, 1: 251-255).

Es en esta sección en la que el PCIC trata explícitamente los recursos para que el hablante pueda “interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica” (PCIC, 2006, 1: 252). Concretamente, bajo el epígrafe *Conducta interaccional*, se dedica espacio a los “aspectos que afectan al hablante en su relación con el oyente, es decir, cuestiones referentes a la cortesía

verbal, tanto atenuadora como agradadora” (PCIC, 2006, 1: 255). Por lo que concierne a los descriptores, encontramos:

○ Niveles A1-A2:

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

○ Niveles B1-B2:

Cortesía verbal atenuadora:

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

Cortesía verbal valorizante:

- Halagos, cumplidos y piropos.
- Intensificación cortés (PCIC, 2006, 2: 303-307).

○ Niveles C1-C2:

Cortesía verbal atenuadora:

- Atenuación del papel del hablante o del oyente (a través del desplazamiento pronominal de la 1.^a y de la 2.^a persona)
- Atenuación del acto amenazador (con desplazamiento de la perspectiva temporal con futuro y pluscuamperfecto de cortesía; actos de habla indirectos; desarmadores; cameladores; formas rituales; eufemismos; enunciados suspensivos; elipsis; gerundio con valor de mandato).

- Atenuación dialógica (para expresar acuerdo parcial y minimizar el desacuerdo; para introducir un acto de habla previo en solicitud de disculpa; para repetir una idea negada; para expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia).

Cortesía verbal valorizante:

- Halagos, cumplidos y piropos.
- Intensificación cortés en el registro familiar / coloquial (*PCIC*, 2006, 3: 291-294).

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

Otro elemento de avance teórico del *PCIC* con respecto al *MCER* es que se supera el modelo de cortesía positiva/negativa para proponer uno de cortesía atenuadora / agradadora, lo cual refleja el estado del arte sobre la cortesía verbal en español (véase, como ejemplo, la bibliografía de Hernández Flores y a los trabajos de Bravo y Briz Gómez, 2004 y Briz *et al.*, 2008, entre otros).

Llegamos a la conclusión de que la cortesía verbal guarda una posición fundamental dentro de la competencia comunicativa y que la moderna literatura de referencia para la didáctica de LE/L2 le reconoce teóricamente esta importancia. Pero, en la aplicación didáctica, surgen las dificultades. De entrada, cabe preguntarse si la cortesía verbal se puede realmente enseñar.

3. ¿SE PUEDE ENSEÑAR LA CORTESÍA VERBAL?

Ardnt y Janney subrayan que la cortesía verbal se suele abordar en la clase de LE/L2 como enseñanza de reglas, rígidas y aisladas, fuera de un marco bien estructurado (Ardnt y Janney, 1985: 281-283). Como afirman en su estudio pionero,

[g]rowing numbers of linguists suspect there is something misleading, if not dishonest, about the whole attempt to teach politeness via formulaic expression [...]. They suspect that in order to be truly polite, a speaker has to have a feel for the language and the people who speak it, which is nearly impossible to teach in artificial settings (Ardnt y Janney, 1985: 282).

Observan, además, que la idea de que la cortesía es un conjunto de normas -con una aplicación ritual en una situación típica- impide ver y entender su naturaleza más profunda, es decir, que las personas (y no la sociedad o la situación) son el *locus* de la cortesía (Ardnt y Janney, 1985: 285).

En la misma línea van las reflexiones de corte cognitivista de Escandell Vidal, quien sostiene que dar una explicación, en clase, de un fenómeno pragmático difícilmente es tan eficaz como la exposición a dicho fenómeno. Según la estudiosa, “[a]cquiring communicative competence in a foreign language would involve re-setting the social categorisation mechanisms and generating a new set of norms, according to the cultural standards of a different community” (Escandell Vidal, 2004: 363). Dicho de otra forma, el hablante nativo interioriza esquemas sociales, generalizando un gran número de situaciones que encuentra en su ‘práctica existencial’. Forma, así, un sistema de categorización social adecuado, lo cual no sucede en los estudiantes extranjeros, que no disponen de estos datos en entrada. Lo único que hace la instrucción es, pues, añadir información, pero no llega a afectar al sistema de categorización nativo profundo, que de esta forma sigue activo (Escandell Vidal, 2004: 363-364).

Estas dos consideraciones sobre la posibilidad de *enseñar* la competencia pragmática ponen en tela de juicio la intervención didáctica para un componente tan importante como la cortesía verbal. A esto hay que añadir algunos aspectos que complican, a nuestro modo de ver, esta tarea. Aunque la conclusión podría ser pesimista, veremos luego que no se trata de una misión imposible y que trabajar en estos temas en la clase de ELE puede ser eficaz de todas formas.

3. 1. ESTRATEGIAS Y PRINCIPIOS VS. NORMAS, REGLAS Y CONVENCIONES

El primer aspecto que complica la introducción de la cortesía verbal en el aula de ELE es que todavía no queda clara su naturaleza convencional vs. estratégica (Escandell Vidal, 1995: 62, Iglesias Recuero, 2001: 250-251). Este asunto evidentemente tiene consecuencias en la metodología: una regla es mucho más fácil de enseñar / aprender / aplicar en un contexto definido que una estrategia, cuyo éxito depende de una multitud de factores versátiles.

Por un lado, el hecho de que *¿Puede usted pasarme la sal?* y su ‘sinónimo’ *¿Es usted capaz de pasarme la sal?* sugieren interpretaciones tan diferentes, demuestra que en la cortesía verbal debe de intervenir una forma de fijación convencional (Stubbs, 1987: 157-158, Escandell Vidal, 1995: 41 y 1998b: 10, Blas Arroyo, 2005: 26). Por el contrario, tampoco la cortesía verbal es tan simple como utilizar formas prefabricadas y rutinarias que se han convertido en convencionales con un uso frecuente. Los teóricos que consideran la cortesía como una *estrategia*, parten del presupuesto de que el hablante evalúa las condiciones del contexto para poder realizar con éxito sus intenciones comunicativas y determinar la cortesía socialmente esperable en un contexto (Fraser, 2001: 1407, Briz Gómez, 2004).

En resumidas cuentas, parecen coexistir una *cortesía convencional*, donde intervienen fórmulas fijas y socialmente compartidas, junto a una *cortesía no convencional*, basada en estructuras creadas e interpretadas -dentro de ciertos límites, eso sí- para una situación concreta y con finalidades precisas (Escandell Vidal, 1995: 49-50 y 1998a: 47, Briz Gómez, 2004). Las dos son polos de un

continuum donde el hablante de español puede moverse con más o menos afán estratégico (Hernández Flores, 2002: 65-67).

3.2. LA VARIABILIDAD DE CORTESÍA VERBAL

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

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

La variación es también intracultural y corre paralela a la variación sociolingüística. Las diferencias generacionales, de patrones educativos y roles sociales de hombres y mujeres, de factores socioculturales económicos, profesionales y educativos, etc. impiden generalizar modelos de cortesía verbal incluso dentro de una misma cultura.

Finalmente, la variabilidad de la cortesía verbal incumbe al individuo, con sus actitudes, sentimientos, estados anímicos y emotividad. Aunque, al parecer, cada persona construye su propia identidad lingüística tomando como base una serie de factores sociales compartidos, existe una variabilidad subjetiva potencial a la hora de interpretar las señales de cortesía verbal que un hablante emana. Dicho de otra forma, cada individuo se autorregula en el encuentro social y adopta unos principios de relación compartidos, pero la representación individual del mundo de cada uno es muy complicada de tratar en una clase de LE/L2.

3.3. LAS CULTURAS NO SON MONOLITOS

Como último tema de reflexión sobre las dificultades que presenta la enseñanza de la cortesía verbal, nos detenemos en el concepto de cultura, que es al mismo tiempo uno de los fulcros de la cortesía verbal y uno de los conceptos más confusos en la literatura pragmática (Verschueren, 2002: 161).

Es muy difícil hablar de cultura en clase sin caer en la generalización de las 'nacionalidades' pero, al mismo tiempo, es complicado referirse a grupos con rasgos diatópicos, diastráticos y diafásicos homogéneos sin recurrir a este atajo. Sería conveniente concebir una cultura (cuyos valores inciden en las dinámicas de la cortesía verbal) como un mosaico de subculturas sujeto a la modificación

constante por parte del influjo de otros modelos socio-culturales, pero no es fácil en la práctica (Placencia y García, 2007: xvi).

Resumiendo, se podría responder negativamente a la cuestión de si la cortesía verbal se puede enseñar. Kasper, comentando la competencia sociopragmática en general, observa precisamente que, tratándose de *competencia*, sólo se puede adquirir, mejorar, usar o perder, pero no se puede enseñar. Pero esta afirmación, creemos, es un punto de partida y no una conclusión. Desde luego, el mismo autor demuestra que lo que puede -y que debería- hacer la enseñanza es ofrecer al aprendiz oportunidades para desarrollar la competencia y ocasiones para tomar conciencia de sus dinámicas (Kasper, 1997: s. p.). Propone, asimismo, una labor transversal de toma de conciencia (*awareness raising*) que tratamos de aplicar al ELE en el apartado siguiente.

4. LA CORTESÍA VERBAL Y LA TOMA DE CONCIENCIA

La propuesta de Kasper es un camino interesante para la didáctica de la cortesía verbal. La toma de conciencia (*awareness raising*) es una técnica que tiene amplia aplicación en la glotodidáctica (Landone, 2001) y consiste en la observación esmerada de un fenómeno (lingüístico, funcional o, como en nuestro caso, pragmático y sociolingüístico) para que empiece a existir y a desarrollarse en la competencia del aprendiz.

La necesidad de recorridos de este tipo se remonta a las carencias y las dificultades que el material didáctico de ELE parece tener con la cortesía verbal (Ramírez, 1999: 60; Boretti y Rigatuso, 2004: 143), ya que normalmente no va más allá de temas como el tratamiento, los actos de habla, los tiempos y modos verbales de cortesía, etc. Hay realmente pocas excepciones de planteamientos didácticos que tratan de acercarse a la complejidad de la materia (por ejemplo, parcialmente, García, 1996, García Vizcaíno, 2008, Gutiérrez Ordóñez, 2006: 37-42).

Vamos a proponer tres aplicaciones de la toma de conciencia para abordar la cortesía verbal en la clase de ELE; apuntando a las dificultades presentadas en el apartado precedente.

4.1. LA OBSERVACIÓN Y LA TOMA DE CONCIENCIA

La toma de conciencia comporta llevar a cabo en clase tareas de observación, ya sea libre, ya sea guiada, que, en el caso de fenómenos pragmáticos, se centran en la identificación de la conexión entre formas lingüísticas y funciones pragmáticas en situaciones auténticas, así como de su concurrencia en diferentes contextos sociales y de su valor cultural (Kasper, 1997). La actividad de observar, quizás parezca descontada, pero no lo es en absoluto. Si volvemos al *PCIC*, veremos que un espacio muy amplio se dedica a la observación razonada para el reconocimiento de la diversidad, como preliminar a la interpretación, desde

diferentes perspectivas, de las claves socioculturales del otro. El objetivo es que el aprendiz afine la capacidad de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura y de percibir la riqueza de sus matices (PCIC, 2006, III: 625-641)².

El punto de partida es, pues, que el estudiante de idiomas aprenda a observar, lo cual en nuestro caso conlleva entrenarlo sobre qué variables se pueden considerar sobresalientes en las dinámicas de cortesía verbal. Considérese que la cortesía verbal es como una ecuación dinámica *en presentia* entre muchos factores, cuyo resultado es un reajuste constante de adecuación a la situación comunicativa.

Hay variables 'clásicas' (como la relación interpersonal y el tipo de acto de habla) y variables menos estudiadas, pero igualmente importantes (como el tema, los sentimientos, el registro y la dinámica interna del discurso). Las ilustramos esquemáticamente como ejemplo de las dinámicas concretas que pueden ser objeto de toma de conciencia en las actividades en el aula.

- RELACIÓN INTERPERSONAL: la relación que se 'activa' entre dos o más interlocutores es una combinación entre el grado de conocimiento o familiaridad (desconocidos, conocidos, amigos, íntimos, etc.) y de poder que perciben los interlocutores (diferencias de edad, género, *estatus* profesional, dominación material y psicológica, clase social, papel social, atributos personales (como belleza, fuerza, conocimientos, experiencias, habilidad, competencias, etc.) (Brown y Levinson, 1978-1987: 74-83 y § 7.2, Kasper, 1996, Calsamiglia y Tusón, 1999: 47 y 159, Iglesias Recuero, 2001: 250; Vigara Tauste, 2003: 317-321). Esta combinación tiene una parametrización fuertemente cultural (Hill *et al.*, 1986) y, además, depende mucho de la *percepción* relativa -incluso idiosincrásica- de los hablantes (Vigara Tauste, 2003: 335). Otro aspecto importante es que es especialmente versátil en la dinámica interna y contingente del discurso (Vigara Tauste, 2003). Por ejemplo, cuando encontramos por primera vez a un interlocutor, el eje de la familiaridad está claro (somos desconocidos), pero quizás no lo esté el de la jerarquía. Normalmente, en estos casos, solemos adoptar una postura inicialmente 'neutra' (a menos que no haya indicios que me ayuden a marcar de entrada la relación vertical, como lugar, vestimenta, etc.). Con el

² Algunos descriptores de las Habilidades y actitudes interculturales de C1-C2 que van en esta dirección son (la cursiva es nuestra): "*Reconocimiento* de rasgos característicos de actitudes etnocéntricas [...]", "*Focalización de la atención* en las diferencias culturales [...]" ; "*Reconocimiento* de aspectos comunes o universales (valores, creencias, comportamiento sociocultural, etc.) en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto [...]", "*Matización (captación de diferencias sutiles)* asociadas a causas concretas [...]" ; "*Activación voluntaria y consciente* de los *sistemas de percepción (atención, escucha, etc.)* con el fin de *captar* aspectos desconocidos de las culturas [...]" ; "*Focalización de la atención* en los aspectos culturales concebidos como marginales [...]" ; "*Análisis de la situación de comunicación cultural:* participantes, contexto mental de los participantes (información compartida), condiciones y restricciones [...]" ; "*Identificación* y análisis de *las variables* que pueden afectar a la situación de comunicación [...]" ; "*Identificación de las marcas o señales* presentes en el contexto (tipo de situación, personas involucradas, comportamientos pertinentes, etc.) que ayudan a la formulación de expectativas [...]" ; "*Observación de los indicios* que proporcionan los interlocutores [...]" , etc. (PCIC, 2006, III: 625-641).

proseguir de la conversación, los interlocutores iremos captando rápidamente síntomas para perfilar nuestra relación. De esta forma, el equilibrio se va definiendo en el proceso de la interacción misma y en función de los interlocutores y sus estrategias (Ventola, 1979: 276-277, Calsamiglia y Tusón, 1999: 160). Evidentemente, esta variable tiene una redefinición constante que el aprendiz tendrá que aprender a captar.

- ACTOS DE HABLA: los actos de habla han encontrado amplia aplicación en los estudios de la cortesía verbal a partir del modelo brown-levinsoniano, concretamente en el hecho de que hay actos que los interlocutores sienten como más 'peligrosos' que otros (Calsamiglia y Tusón, 1999: 163-165, Iglesias Recuero, 2001: 271-287). Desde luego, el tipo de acto lingüístico es una variable sobresaliente a la hora de indagar un fenómeno de cortesía verbal (Brown y Levinson, 1978-1987: 74-83); pero, habría que relativizar cultural y situacionalmente este concepto. El aprendiz puede adquirir esta sensibilidad con la observación contrastiva: un acto puede ser amenazante en una cultura y no en otra, es más, dentro de la misma cultura, un enunciado indiferente a la cortesía se puede vivir en cierto contexto como amenazador (Blum-Kulka, 1996: 193, Escandell Vidal, 1996: 632-633, Calsamiglia y Tusón, 1999: 172). La observación ayudará al estudiante a evitar generalizaciones y a notar, para poner un caso concreto, que en el español peninsular, cuando el acto lingüístico pertenece a un esquema de acciones simples, convencionales y casi automáticas, se reduce la necesidad de cortesía (Haverkate, 1994: 40 y 166) y se producen expresiones directas que pueden extrañar a los hablantes no peninsulares.

- TEMA: la problematicidad temática es una variable más influyente en la cortesía verbal de lo que parece a primera vista, y no sólo porque puede convocar la cortesía eufemística en caso de tabúes culturales (Brown y Levinson, 1978-1987: 216). Su observación ayuda al aprendiz extranjero a identificar los temas que en una cultura no se consideran 'neutros' o que son delicados para el interlocutor (afectos y relaciones, valores, experiencias doloridas, enfermedades, aspecto físico, política, etc.) (Hägkvist y Fant, 2000: 108-109, Briz Gómez, 2004: 84), como se desprende de la acumulación de recursos de cortesía que se presenta en un ejemplo del famoso trabajo de Miquel y Sans (1992):

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

- SENTIMIENTOS: Cabe suponer que el hecho de albergar sentimientos positivos o negativos hacia el interlocutor tiene algún reflejo sobre las estrategias de cortesía verbal. (Arndt y Janney, 1985: 294, Gallois, 1994: 305, Holtgraves, 2005: 79). La toma de conciencia de este aspecto llevaría al estudiante-observador a percatarse, por ejemplo, de la relación ambigua de la afectividad con la cortesía. Frente a estudios que demuestran que cuanto más intimidad y afecto hay, menos cortesía se necesita; otros defienden que "[l]a proximidad de los campos de la cortesía y de la emotividad permiten que la cortesía pueda emplearse para señalar emotividad y la emotividad para señalar cortesía [...]" (Álvarez y Carrera de la Red, 2006: 125).

- REGISTRO: Hablar de registro y cortesía verbal significa abordar otro asunto complejo que tiene que ver con qué nivel de cortesía verbal se presenta en usos más o menos formales de la lengua (Albelda Marco, 2004). Por ejemplo, hay estudios en los cuales emerge que la coloquialidad (considerada equivalente a registro informal) reduce la necesidad de cortesía verbal (Llorente Arcocha, 1996: 86). Otros, inspirándose en el modelo de R. Lakoff, sostienen que la coloquialidad crea un entorno informal, igualitario y de camaradería que, en ciertas culturas, es cortés (cortesía de intimidad o solidaridad) (Albelda Marco, 2004: 122-125 y 2005: 364, García, 2007: 97). Lo que observará el estudiante de ELE en el español peninsular es una supuesta falta de cortesía, que se atribuye a veces a la expresión 'demasiado directa', a veces 'demasiado informal' del español (Portolés Lázaro y Vázquez Orta, 2000: 224 nota 4, Ballesteros Martín, 2001, Briz Gómez, 2004: 76, 81, Iglesias Recuero, 2007: 24-25 y 31, Lorenzo-Dus, 2007: 145, Ruzickova, 2007: 213-214). Con la observación aprenderá también que la cortesía, en la situación que observa, es evidentemente adecuada, intralingüísticamente hablando, y que la asociación entre informalidad y 'poca cortesía' corre el riesgo de explicaciones etnocéntricas.

- DINÁMICA INTERNA DEL DISCURSO: Un discurso, al proceder, madura una historia interna, unas fases que son la premisa de lo que va a seguir. Y, lo que sigue, se adaptará a los pasos precedentes, amoldándose a las estrategias -seleccionadas oportunamente a cada paso- que los hablantes irán concretizando lingüísticamente para realizar sus intenciones comunicativas (Cortés Rodríguez y Camacho Adarve, 2005: 13). La observación de cómo los hablantes competentes adaptan constantemente sus enunciados a las circunstancias permitirá al aprendiz tomar conciencia del gran dinamismo de la cortesía verbal y de su dimensión estratégica. Por ejemplo, Blas Arroyo aporta un caso interesante de diálogo entre un vendedor de coches y un potencial comprador, donde resalta el pasaje del usted bilateral al tuteo bilateral; pasaje que se da a base de acciones exploratorias (por ejemplo, hay una fase de tuteo unilateral) que permiten la negociación constante de la relación hacia una mayor adecuación estratégica (Blas Arroyo, 2005: 15-16). No se podrá dejar de acompañar esta observación con la estaticidad de las 'normas de tratamiento' que aparecen a menudo en el material didáctico.

A las actividades de toma de conciencia pueden seguir actividades de regulación de los factores afectivos, otro campo bastante olvidado en el material didáctico, pero no en el *PCIC*.

4.2. LOS FACTORES AFECTIVOS

Haverkate subraya que "[...] hay que tener en cuenta que la interpretación de la cortesía o descortesía es siempre la interpretación del interlocutor; es él quien juzga el efecto perlocutivo del acto de habla independientemente de la intención comunicativa del hablante" (Haverkate, 1994: 49). Si aceptamos que el éxito de la cortesía verbal depende en buena medida de la interpretación del destinatario, huelga decir que el hablante no nativo tendrá dificultades si no desarrolla la disposición y la habilidad para interpretar dichos indicios. Con la observación de las variables mencionadas en el apartado

precedente se apunta precisamente a esto, pero falta todavía trabajar en la identificación de las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que uno se aproxima (*PCIC*, 2006, I: 333).

Por consiguiente, se precisa un autoanálisis a partir de lo observado, para poder tomar conciencia de la emotividad que las situaciones interculturales comportan. El objetivo principal es conseguir la neutralidad emotiva hacia otra cultura y hacia la propia, desactivando las estrategias interpretativas nativas y evitando los razonamientos isomorfos. Como afirma Kasper, “[l]anguage teaching therefore has the important task to help students situate L2 communicative practices in their sociocultural context and appreciate their meanings and functions within the L2 community” (Kasper, 1997: s. p.).

Desviarse de la óptica de la cultura de procedencia (Kasper, 1997. s. p.) es un paso fundamental para llegar a ese hablante intercultural que perfila el *PCIC*. Se trata de un hablante que sabe atenuar las emociones y las reacciones características del contacto intercultural y sabe neutralizar las situaciones de conflicto, consigo mismo y con los nativos (*PCIC*, 2006, I: 448-449).

Para esta finalidad, habría que trabajar en la habilidad del estudiante de establecer un control consciente de sus dimensiones cognitivas, emocionales y de conducta, en concreto, en la habilidad de identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas y en la habilidad de desarrollar un control consciente de las actitudes y de los factores afectivos personales (*PCIC*, 2006, I: 84-85). Se trata, pues, de una fase de control interior que el *PCIC* expresa con descriptores de este tipo (*PCIC*, 2006, III: 625-641):

- Identificación de los factores que originan los síntomas del estrés cultural, los sentimientos de desconfianza o recelo, etc. (percepción de amenazas, falta de confianza, incertidumbre, etc.).
- Asociación de sentimientos y emociones propios con los característicos de las diferentes etapas que se atraviesan durante el proceso de contacto con otras culturas (euforia, choque cultural, aceptación, rechazo...).
- Aceptación del estrés cultural como inmanente al proceso de acercamiento a otras culturas.
- Activación de los sistemas de alerta para neutralizar las propias reacciones agresivas causadas por la incertidumbre o la percepción de amenaza de la propia identidad cultural.

A partir de esta auto-regulación afectiva, el aprendiz puede empezar a coleccionar conceptos depurados sobre la otra cultura, que serán las pautas para formarse modelos interpretativos de la cultura meta, de la cultura nativa y de su encuentro.

4.3. LAS HABILIDADES INTERCULTURALES

Otra etapa de la evolución de la competencia en la cortesía verbal del aprendiz de ELE comporta sistematizar similitudes y diferencias entre el mundo de origen y el

de las comunidades metas. Según el *PCIC* es una fase de reflexión que conlleva actividades cognitivas de clasificación, deducción, transferencia, inferencia y conceptualización para formar patrones interpretativos (*PCIC*, 2006, I: 445-469, 595-619 y 617-641). Implica, por tanto, descriptores de este tipo:

- Clasificación de los comportamientos culturales (propios o de otras personas) reconociendo las singularidades y las semejanza entre ambos.
- Creación de nuevas categorías [...] que permitan predecir o explicar comportamientos socioculturales, valores, manifestaciones artísticas, etc.
- Formulación de reglas o normas a partir de razonamientos inductivos sobre modelos culturales observados (agradecimientos, excusas, protestas, alabanzas, críticas...)
- Aplicación de las normas que rigen los comportamientos característicos de la cultura objeto con el fin de predecir, explicar, interpretar, etc. hechos culturales desconocidos
- Ajuste de los esquemas mentales previos: ampliación de la perspectiva cultural y de los saberes culturales.

Un patrón interpretativo, para un estudiante de LE, es un conjunto de experiencias sistematizado para ser predictivo. La investigación sociopragmática puede ayudar a ello, aunque hay que tener cautela, como defenderemos en la conclusión. Por lo que concierne al español peninsular, por ejemplo, en los últimos años ha ido difundiéndose el modelo de la cortesía verbal de D. Bravo (Bravo, 1999), quien propone dos categorías, la autonomía (el deseo de sentirse y de ser considerado por los demás como individuo, con un perfil específico) y la afiliación (el deseo de sentirse y de ser considerado por los demás como miembro de un grupo) (Bravo, 1999: 161)³. Según la estudiosa, en la comunidad peninsular, el concepto de autonomía se manifiesta como afirmación de la originalidad del individuo y de la conciencia de sus buenas cualidades propias; mientras que la necesidad de afiliación se muestra como respeto por la posición social relativa y la falta de temor a ofender (confianza) (Bravo, 1999: 160, Hernández Flores, 2002: 84).

Con estos dos principios, un estudiante podría tener un punto de partida para interpretar varios fenómenos, como el hecho de que la confianza constituye un ideal de relación interpersonal entre los españoles y se entiende como un deseo de búsqueda y de afirmación de la proximidad social (Hickey y Vázquez Orta, 1994: 280-281, Bravo, 1999: 168, Hernández Flores, 1999: 41, Boretti 2001: 98, Albelda Marco, 2004: 122). De ahí, puede predecir el estilo comunicativo abierto, franco y sin reservas de los peninsulares, o la alusión a la proximidad en la relación afectiva y el actuar libre y naturalmente de acuerdo con la propia personalidad sin temor a ofender (Hernández Flores, 2002: 89-92). Además, especial objeto heurístico podría ser el hecho de que “[...] la existencia de una relación de confianza real está limitada a la relación entre personas próximas, pero este tipo de relación

³ También Haverkate, en sus estudios basados en el modelo de Brown y Levinson, ya matizaba ‘grupalmente’ el concepto de imagen positiva y negativa (Haverkate, 2002: 245). Véase también Fant (1999, 2007).

puede funcionar como ideal entre personas no próximas que actúan *como si tuvieran confianza*, dentro de unos límites de prudencia y discreción [...]” (Hernández Flores, 2002: 90).

Este modelo puede también dar pautas a un aprendiz de ELE para ayudarlo a clasificar el sentimiento, en los españoles, de ser merecedor de aprecio interpersonal como una confirmación de los derechos a ser un miembro digno del grupo (Bravo, 1999: 171). Bravo argumenta, como también hacen Häggkvist y Fant (2000: 100), que en la sociedad española está aprobado el ser consciente de las buenas cualidades propias, y es el individuo quien tiene la responsabilidad de afirmarlas para obtener el aprecio del entorno y la confianza del grupo (autoafirmación positiva) (Bravo, 2004: 29-30). El éxito de la autoafirmación del individuo dentro del grupo se consolida con las manifestaciones de aprecio por parte de los demás, tanto es así que la falta de reconocimiento de dicha personalidad social ideal puede desalentar el trato personal. Por lo tanto, el aprendiz entenderá que todo lo que supone interés y apreciación del interlocutor puede intensificarse con fines de cortesía solidaria: cumplidos, alabanzas (incluso adular), manifestación de simpatía, expresión de sentimientos y emociones empáticos, expresión de buenos deseos (Dumitrescu, 2004), interés para las necesidades del interlocutor (Brown y Levinson, 1978-1987: 122-123 y 125, Haverkate, 2004: 61-62, Albelda Marco, 2004: 125), sacar a colación temas de interés para el interlocutor, etc.

Este patrón interpretativo explicaría además que en español existe el supuesto de que “[...] se quiere lo mejor para el otro y que se sabe qué es lo mejor para él/ella [...]” (Hernández Flores, 2002: 91). Insistir en algo que redundaría en beneficio del interlocutor (cumplidos, invitaciones, ofertas, consejos, ofrecimiento de ayuda, etc.) es propio de una cortesía solidaria (Hernández Flores, 2002: 87, 91, 122-126, 164-184) y, por ejemplo, la dinámica de los consejos se puede interpretar como una forma para crear una interacción amigable en el español coloquial peninsular: con el consejo el emisor comparte sus buenas ideas (valor de la autoafirmación) sin imponerlas al destinatario (ya que hay un valor compartido de confianza) y demuestra una participación positiva en la conversación y en la relación (Hernández Flores, 1999: 42 y ss.). Lingüísticamente hablando, la ‘insistencia cortés’ (Haverkate 1994:112), en el español peninsular, puede presentar estructuras como la duplicación del imperativo (Matte Bon, 1992, I: 94, Llorente Arcocha, 1996: 105) o los imperativos cordiales (o ‘solidarios’) en actos exhortativos rutinarios (Haverkate, 1994: 165, Boretti, 2001: 85-94) y en las peticiones / ruegos (Haverkate, 2002: 18-21, Albelda Marco, 2008: 104).

Otro ejemplo: cuando el estudiante encuentra la tolerancia hacia la expresión directa de opiniones, incluso divergentes (Bravo, 2004: 30) podrá entender, según este modelo, que la autoafirmación española pasa por el reconocimiento social, lo cual lleva

al individuo a valorar comportamientos comunicativos como el de exponer decisiones propias [...], dar opiniones confiando en el buen criterio personal y en tener la razón de parte de uno, o tener amor propio, una expresión que alude al deseo de ser estimado y mantener un prestigio. Lo característico de estos conceptos es que, aunque puedan parecer muy

individuales, sólo adquieren valor si son reconocidos por los demás [...] (Hernández Flores, 2002: 86).

Por eso, dar la posibilidad de reconocer la validez de las propias opiniones al confrontarlas con los demás se trataría de una actividad para formar lazos interpersonales positivos (Bravo, 1999: 169). Hernández Flores confirma este valor en la conversación en España, “[...] donde aspectos como la controversia o la polémica, a diferencia de otras culturas, no son vistos como amenazantes a la imagen, sino como parte de un juego social y comunicativo que desarrollan los hablantes [...]” (Hernández Flores, 2002: 69).

Hemos propuesto estos ejemplos para mostrar la productividad que un modelo interpretativo puede tener. Cada estudiante, desde luego, formará su personal modelo sobre la base de *su propia* observación y de *su propia* percepción, porque hay que tener cautela con los modelos ‘preconfeccionados’. El problema es que corren el riesgo de convertirse en paquetes de normas de comportamiento, que a veces seducen más a los estudiantes —en plan ‘anécdota cultural’— que la complejidad de la elaboración de un modelo propio. Bien sintetiza esta necesidad de cautela Lorenzo-Dus (2007:166 nota 4):

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

5. CONCLUSIÓN

A lo largo de estas reflexiones hemos enfocado la cortesía verbal como un elemento importante de la acción social y hemos subrayado que es uno de los elementos fundamentales del perfil de alumno como agente social intercultural (que es el sujeto del aprendizaje según el enfoque del *MCER* y del *PCIC*). Hemos esbozado algunos recorridos viables para abordar la complejidad de la cortesía verbal en la clase de ELE, hipotizando una didáctica de toma de conciencia que contempla la observación, el control emotivo y la interpretación.

Esta vía tendría que desembocar en modelos interpretativos adaptables, y no fijos, que el estudiante somete a prueba y corrección gracias al ‘entrenamiento’ que habrá llevado a cabo con la toma de conciencia y que le permite ir adaptando sus modelos y principios de forma autónoma. Según un lugar común, el papel del profesor está un poco diseñado en la función de dar certezas, pero, en el caso de la cortesía intercultural es útil, en cambio, que proporcione ocasiones para animar las incertidumbres, que es el punto de partida para contrastar las categorías cognitivas que el estudiante espontáneamente trata de imponer sobre la realidad extranjera para interpretarla (Riley, 1989: 234 y 241).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albelda Marco, M. (2004), "Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal". En Bravo, D. & Briz Gómez, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, págs 109-134.

Albelda Marco, M. (2005), *La intensificación en el español coloquial*. Valencia: Universidad de Valencia - Servei de Publicacions.

Albelda Marco, M. (2008), "Atenuantes en Chile y en España: distancia o acercamiento". En Briz Gómez, A. et al. (eds.) (2008): *Cortesía y conversación: de lo escrito al oral, III Coloquio internacional del programa EDICE*. Valencia: Universitat de València, págs 98-113.

Álvarez, A. & Carrera de la Red, M. (2006), "El *usted* de solidaridad en el habla de Mérida". En Schrader-Kniffi, M. (coord.) (2006): *La cortesía en el mundo hispánico*. Madrid: Vervuert Iberoamericana, págs 117-130.

Arndt, H. & Janney, R. W. (1985), "Politeness revisited: Cross-modal supportive strategies", *Internacional Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 23, 4: 281-300.

Ballesteros Martín, F. J. (2001), "La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmalingüístico de la exhortaciones impositivas", *Estudios ingleses de la Universidad Complutense* 9: 171-207.

Blas Arroyo, J. L. (2005), "Los grados de la cortesía verbal: reflexiones en torno a algunas estrategias y recursos lingüísticos en el español peninsular contemporáneo", *RIL* 5, 3: 9-29.

Blum-Kulka, S. (1996), "Variaciones en la formulación de peticiones". En Cenoz, J. & Valencia, J. F. (eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Guipúzcoa: Universidad del País Vasco, págs 179-194.

Boretti, S. H. (2001), "Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de la Argentina", *Oralia* 4: 75-102.

Boretti, H. S. & Rigatuso, E. M., (2004), "La investigación de la cortesía verbal en el español de la Argentina. Estado de la cuestión". En Bravo, D. & Briz Gómez, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, págs 137-167.

Bravo, D. (1999), "¿Imagen «positiva» vs. imagen «negativa»?": pragmática socio-cultural y componentes de *face*", *Oralia* 2: 155-184.

Bravo, D. (2004), "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía". En Bravo, D. & Briz Gómez, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, págs 15-37.

Bravo, D. & Briz Gómez, A. (coords.) (2004), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.

Briz Gómez, A. (2004), "Cortesía codificada y cortesía interpretada en la conversación", en En Bravo, D. & Briz Gómez, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, págs 67-93.

Briz Gómez et al. (eds.) (2008), *Cortesía y conversación: de lo escrito al oral, III Coloquio internacional del programa EDICE*, Valencia: Universitat de València.

Brown, P. & Levinson, S. (1978-1987), *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya, 2002 [consulta 13 mayo 2009]. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (ed. or. Consejo de Europa: *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment* [en línea]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 [consulta 13 mayo 2009]. Disponible en la web: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf

Cortés Rodríguez, L & Camacho Adarve, M.^a M. (2005), *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco/Libros.

Dumitrescu, D. (2004), "La expresión de buenos deseos hacia nuestro prójimo: ¿un acto de habla cortés automático?". En Bravo, D. & Briz Gómez, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, págs 265-283.

Escandell Vidal, M. V. (1995), "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", *Revista Española de Lingüística* 25, 1: 31-66.

Escandell Vidal, M. V. (1996), "Towards a cognitive approach to politeness". En Jaszczolt, K. & Turner, K. (coords.) (1996): *Contrastive semantics and pragmatics*. Oxford: Pergamon Press, vol. 2, págs 629-650.

Escandell Vidal, M. V. (1998a), "Politeness: A relevant issue for Relevance Theory", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 11: 45-57.

Escandell Vidal, M. V. (1998b), "Cortesía y relevancia". En Haverkate, H. et al. (eds.) (1998): *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos, Diálogos Hispánicos 22*, Amsterdam: Rodopi, págs 7-24.

Escandell Vidal, M. V. (2004), "Norms and principles. Putting social and cognitive pragmatics together". En Márquez Reiter, R. & Placencia, M. E. (coords.) (2004): *Current trends in the pragmatics of Spanish*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, págs 347-371.

Fant, L., *La negociación de identidades en la conversación, Comunicación presentada en el VI Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, Stockholm studies in interaction, identity and linguistic structure, SIIIS' Working Papers* [en línea], 1999 [consulta 13 mayo 2009]. Disponible en la web: <http://www.ispla.su.se/iis/Siiseng.htm>

Felix-Brasdefer, J. C. (2004), "La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera". En Bravo, D. & Briz Gómez, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, págs 285-299.

Fraser, B. (1990), "Perspectives on politeness", *Journal of Pragmatics* 14: 219-236.

Fraser, B. (2001), "The form and function of politeness in conversation", en Brinker, K., et al. (eds.) (2001): *Text-und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin-New York: De Gruyter, págs 1406-1425.

Gallois, C. (1994), "Group membership, social rules, and power: A social-psychological perspective on emotional communication", *Journal of Pragmatics* 22, 3-4: 301-324.

García Vizcaíno, M. L. (2008), "Enseñanza de la cortesía verbal a través de la traducción". En Briz Gómez et al. (eds.) (2008): *Cortesía y conversación: de lo escrito al oral, III Coloquio internacional del programa EDICE*, Valencia: Universitat de València, págs 692-710.

García, C. (1996), "Teaching speech act performance: declining an invitation", *Hispania* 79, 2: 267-279.

García, C. (2007), "Politeness studies on Venezuelan and Cuban Spanish". En Placencia, M. E. & García, C. (eds.) (2007): *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Mahwah-New Jersey-London: LEA, págs 91-104.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2006), "Ejercitarás la competencia pragmática", En *Actas del XVI Congreso de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del*

español como lengua extranjera: Oviedo 2005, Oviedo: Universidad de Oviedo - Servicio de Publicaciones, págs 25-44.

Häggkvist, C. & Fant, L. (2000), "El intercambio de opiniones en conversaciones intra e interculturales", *Oralia* 3: 95-111.

Haverkate, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Haverkate, H. (2002), *The syntax, semantics and pragmatics of Spanish mood*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Haverkate, H. (2004), "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española". En Bravo, D. & Briz Gómez, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, págs 55-65.

Hernández Flores, N. (1999), "Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: The case of advice", *Pragmatics* 9: 37-49.

Haverkate, H. (2002), *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos*. Aalborg: Institut for sprog og Internationale Kulturstudier - Aalborg Universitet.

Haverkate, H. (2004), "Politeness as *face enhancement*. An analysis of Spanish conversations between friends and family". En Márquez Reiter, R. & Placencia, M. E. (coords.) (2004): *Current trends in the pragmatics of Spanish*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, págs 265-284.

Hickey, L. & Vázquez Orta, I. (1994), "Politeness as deference: A pragmatic view", *Pragmalingüística* 2: 267-286.

Hill, B. et al. (1986), "Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English", *Journal of Pragmatics* 10: 347-371.

Holtgraves, T. (2005), "Social psychology, cognitive psychology, and linguistic politeness", *Journal of politeness research* 1: 73-93.

Iglesias Recuero, S. (2001), "Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión", *Oralia* 4: 245-298.

Iglesias Recuero, S. (2007), "Politeness studies on peninsular Spanish". En Placencia, M. E. & García, C. (eds.) (2007): *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Mahwah-New Jersey-London: LEA, págs 21-33.

Instituto Cervantes, (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva, 3 vols.

Kasper, G. (1990), "Linguistic politeness: Current research issues", *Journal of Pragmatics* 14: 193-218.

Kasper, G. (1996), "Politeness". En Verschueren, J. et al. (coords.) (1996): *Handbook of pragmatics 1996 installment*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Kasper, G. *Can pragmatic competence be taught?* [en línea]. University of Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997 [consulta: 13 mayo 2009]. Disponible en la web:
<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06>

Landone, E. (2001), "Consciousness-raising e la traduzione per unità lessicali". En Cancellier, A. & Londero, R. (coords.) (2001): *Italiano e spagnolo a contatto*. Padova: Unipress, págs 141-149.

Llorente Arcocha, M. T. (1996), *Organizadores de la conversación: operadores discursivos en español*. Salamanca: Universidad pontificia - Caja Salamanca y Soria.

Lorenzo-Dus, N. (2007), "(Im)politeness and the Spanish media: The case of audience participation debates". En Placencia, M. E. & García, C. (eds.) (2007): *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Mahwah-New Jersey-London: LEA, págs 145-166.

Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Miquel, L. (1997), "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", *Frecuencia-L*, 5: 3-14.

Miquel, L. & Sans, N. (1992), "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 9: 15-21.

Otaola Olano, C. (2006), *Análisis lingüístico del discurso. La lingüística enunciativa*. Madrid: Ediciones académicas.

Placencia, M. E. & García, C. (2007), "Salient trends and directions for future research". En Placencia, M. E. & García, C. (eds.) (2007): *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Mahwah-New Jersey-London: LEA, págs 369-383.

Pons Bordería, S. (2005), *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.

Portolés Lázaro, J. (2004), *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Portolés Lázaro, J. & Vázquez Orta, I. (2000), "Mitigating or compensatory strategies in the expression of politeness in Spanish and in English? *Hombre /mujer* as politeness discourse markers revisited". En Navarro Errasti, M. P. et al. (eds.) (2000): *Transcultural communication: Pragmalinguistic aspects*. Zaragoza: Anubak, págs 219-226.

Ramírez, A. G. (1999), "Desarrollo de la competencia pragmática en el español como segunda lengua", *REALE* 12: 59-84.

Riley, P. (1989), "Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors". En Olesky, W. (ed.) (1989): *Contrastive pragmatics*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, págs 231-249.

Ruiz Gurillo, L. (2006), *Hechos pragmáticos del español*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Ruzickova, E. (2007), "Customer requests in Cuban Spanish: Realization patterns and politeness strategies in service encounters". En Placencia, M. E. & García, C. (eds.) (2007): *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Mahwah-New Jersey-London: LEA, págs 213-241.

Stubbs, M. (1987), *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza Editorial.

Ventola, E. (1979), "The structure of casual conversation in English", *Journal of Pragmatics* 3: 267-298.

Verschueren, J. (2002), *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos, (ed. or. 1999).

Vigara Tauste, A. M. (2003), "Las relaciones de poder en la conversación", *Oralia* 6: 309-339, (1ª ed. en *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 2000).

Wierzbicka, A. (2003), *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin / New York: Mouton/De Gruyter, (1ª ed. 1991).