

«Como profesores de lengua, no podemos conformarnos con que nuestros estudiantes se encuentren con los problemas cuando se desplacen al país de la lengua meta. Por esa razón, es conveniente que, además de realizar en clase numerosos trabajos interculturales que ayuden a los estudiantes a orientarse en la nueva cultura sin juzgarla, realicemos buenas descripciones gramaticales que den buena cuenta de lo que “los romanos” hacen [del dicho “in Rome, do what romans do” o “donde fueras, haz lo que vieras”], para que, realmente, sea posible que el proceso de enseñanza/aprendizaje permita al estudiante el conocimiento de todo lo necesario para poder actuar de modo socio-culturalmente **adecuado** en la lengua meta y, también, como objetivo secundario, pero no menor, luchar contra el **etnocentrismo**, contra los juicios hacia las culturas distintas y hacer, así, más viable la comunicación entre los pueblos» (Miquel, 1997).

«What is generally labelled, often rather dismissively, as **politeness**, has the potential for improving camaraderie, communication and cognition. Linguistic interaction which follows women’s norms can result in better working relationships, better understanding of complex issues and better decision-making. What many men dismiss as “mere” politeness, is in fact a set of valuable interactional skills which can be used very productively in the workplace. And the effects will be beneficial to all on a range of important dimensions» (Holmes, 1995: 198).

Convenciones adoptadas a lo largo de este trabajo / Glosario:

- E / LE: español como lengua extranjera.
- lengua meta: idioma que el estudiante quiere aprender.
- LE: lengua extranjera objeto de aprendizaje, sea en un contexto institucional o no.

1. ¿POR QUÉ TRATAR ASPECTOS INTERCULTURALES?

Para empezar, los errores relacionados con el contexto o con lo pragmático. A continuación, nuestro objetivo: que los estudiantes sean comunicativamente competentes. Y, finalmente, las relaciones entre lengua, cultura, adecuación y cortesía, así como un avance de los puntos de los que consta esta memoria.

Pongamos un ejemplo. La actividad (en un grupo multicultural de estudiantes extranjeros principiantes) consiste en responder a una invitación de un amigo para ir al cine (y en el caso de que se rechace justificar por qué, dar una excusa). Una alumna austríaca propone decirle a su interlocutor que “no tiene tiempo”. El profesor la corrige y le propone que alegue que ya ha quedado, puesto que no le parece demasiado **adecuado** como posible intercambio. A la estudiante le parece normal, tratándose de un amigo (a quien ella siempre diría “la verdad”). A continuación, otra estudiante noruega explica a sus compañeros que la causa se encuentra en la predilección de los españoles por “la mentira”. Este es el punto final de un episodio que quería mejorar la **competencia comunicativa** (Hymes, 1972; Canale, 1983; Bachman, 1990) de una alumna [1]. Recurrimos a Canale (1983) y a Bachman (1990) para explicar por qué la respuesta se debe a un fallo en la competencia comunicativa, que no en la mendacidad de los españoles.

«El punto de vista adoptado aquí es que tanto el conocimiento como la habilidad subyacen a la comunicación real de modo sistemático y necesario y por tanto ambos están incluidos en la competencia comunicativa. Más aún, este punto de vista no sólo es consecuente con la distinción entre competencia comunicativa y comunicación real sino que depende de manera decisiva de esta distinción; concretamente, este concepto de **habilidad** (lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en situaciones reales) requiere distinguir entre las capacidades subyacentes (competencia) y su manifestación en situaciones concretas (comunicación real)» (Canale, 1983: 66).

«La **habilidad lingüística comunicativa** puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado» (Bachman, 1990: 107-108).

Nuestra interpretación parte de la premisa que en una clase de lengua extranjera se produce una situación peculiar. Enseñamos **lengua** e, indisolublemente, **cultura** desde el primer día (Kramsch, 1993; Miquel / Sans, 1992; Miquel, 1997). El objetivo de nuestro trabajo (que los estudiantes sean competentes en otra lengua y en otra cultura, mediante textos reales y estrategias de aprendizaje explícitas) nos convierte en árbitros (o juglares como en Díaz / Hernández, 1993) de las producciones de los alumnos y de su **adecuación** al contexto (mediante actividades realmente comunicativas en el sentido de Zanón / Hernández, 1990) [2].

Sin embargo, a pesar de que lo lingüístico (la competencia lingüística como subcompetencia y objetivo inicial) se dé, la mayoría de las ocasiones (y muy al principio) tenemos que justificar por qué corregimos errores de adecuación (ya más en el terreno de lo pragmático y lo sociocultural). Entonces, se inicia un **enfrentamiento** entre dos culturas (dos maneras de entender el mundo, cada una con su lógica: la del alumno y su lengua; y la del profesor y la LE objeto) que, cuando intentan hacer valer sus criterios, rompen la cooperación, desbaratan las actividades o producen risas, etc... A continuación, los estudiantes juzgan, el profesor juzga, y llega el **desencuentro** [3].

Como es lógico, tras lo dicho, nos preguntamos en qué consiste realmente emitir enunciados “adecuados” en una lengua extranjera. A nuestro entender, consiste en algo que guarda una relación directa con la **experiencia** en la lengua meta (Tusón, 1995) y que permite comportarse de manera que resulte **genuina** (no estridente) en cada situación (sin estridencias, pero también sin ausencias).

«Communicative competence can be defined in interactional terms as the knowledge of linguistic and related communicative conventions that speakers must have to create and sustain conversational cooperation, and thus involves **both grammar and contextualization**. While the ability to produce grammatical sentences is common to all who count as speakers of a language or dialect, knowledge of contextualization convention varies along different dimensions» (Gumperz, 1982: 209).

«L’adquisició de la competència comunicativa és un procés llarg que continua obert mentre ens anem trobant amb situacions noves en què les estratègies fins llavors interioritzades no ens serveixen o ens serveixen només parcialment. Donat que aquesta adquisició està tan íntimament lligada al nostre procés de **socialització**, no fa estrany que estigui subjecta a tot una sèrie de restriccions i condicionaments socio-culturals» (Tusón, 1995: 67).

Este “savoir faire” que guía la actuación es el que intentamos reproducir a nivel docente a base de actividades enfocadas (predominantemente) para dominar unos contenidos (García Santa-Cecilia, 1995), si bien no exclusivamente. Y todo ello, lo hacemos mediante la articulación de un **discurso doble** (Kramersch, 1991, 1993; Llobera, 1995): uno aportado (diálogos...) y otro generado (por los participantes); ambos discursos están marcados culturalmente (es decir, están sujetos a las restricciones socioculturales de las que hablaba Tusón). Y, por lo tanto, lo que se produce es un conflicto (o no) con la mera formulación de los actos de habla (Kerbrat-Orecchioni, 1992) [4], con las reglas de uso de la **cortesía verbal** (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983; Haverkate, 1994; Holmes, 1995...).

«...les chercheurs des interactions sont de plus en plus nombreux à admettre qu’il est impossible de decrire efficacement ce qui se passe dans les échanges commu-

nicatifs sans tenir en compte de certains principes de politesse, dans la mesure où de tels principes exercent des pressions très fortes -au même titre que les règles plus spécifiquement linguistiques, et que les maxims conversationnelles de Grice- sur les opérations de production/interprétation des énoncés échangés» (Kerbrat-Orecchioni, 1992: II: 159-160).

El problema fundamental es que no contamos con ningún estudio, hasta la fecha, que **contraste** la cortesía en español con otras lenguas (desde un punto de vista pragmático) [5]. Si existiera, además de permitirnos conocer los mecanismos de la variación intracultural (y algo de eso se intuye en Haverkate, 1994; en Briz, 1998; en Tusón 1994; Calsamiglia / Tusón, 1999; y en Hernández Sacristán, 1999), nos facilitaría la labor al determinar en qué puntos debemos insistir interculturalmente, y en cuáles no es necesario por existir una similitud pragmática.

Así pues, necesitamos conocer cuáles son esas reglas (en español, pero también en los otros idiomas) para saber qué grupos culturales son susceptibles de entrar en conflicto con determinados **actos de habla** (Austin, 1962; Searle, 1969; Slagter, 1979; Martinell, 1993...) del español y en cuáles no existe ningún problema (y no hace falta insistir). Podemos llevar este análisis de lengua a la práctica **didáctica** a través de la elaboración de diálogos muestra sobre los actos de habla que queramos enseñar (dirigidos en los niveles iniciales y más abiertos o libres en los niveles superiores), así como mediante juegos de rol que pueden ser grabados y trabajados como comprensiones orales (Blum-Kulka / House / Kasper, 1989) [6].

Nuestro **propósito** es iniciar esta investigación con una **delimitación** del campo en el que nos moveremos (punto 2), así como la **definición** de los conceptos clave o herramientas que vamos a manejar (punto 3). Desde este marco teórico, nuestra intención es abordar las **cuestiones metodológicas**, hipótesis y aplicaciones, tanto de nuestro trabajo como de los ya existentes en la literatura pragmática (punto 4). A continuación, nos proponemos analizar cómo son tratados una serie de **actos de habla** en los materiales de E/LE más utilizados (puntos 5.1, 5.2 y 5.3). Se trata de la expresión del gusto, de la reacción al elogio y de las excusas. Estos actos nos interesan especialmente por su vertiente de actos sociales o que implican una exposición de la imagen que el hablante/oyente quiere dar de sí mismo. En consecuencia, los denominados actos sociales constituyen el campo de trabajo idóneo para estudiar los fenómenos de cortesía que son nuestro objeto de estudio [7].

Concluiremos la investigación sobre los manuales con una **propuesta** para su presentación didáctica, así como con las **posibilidades** de investigación para el futuro en el campo que hemos delimitado (punto 6: **conclusiones**).

Notas del capítulo 1:

[1] Se nos presenta una situación conflictiva cada vez que, en aras de una voluntad de llevar a los alumnos más allá, les corregimos producciones orales o escritas. Cuando se trata de un tema gramatical casi nunca discuten la corrección, aunque si lo hacen nos enzarzamos en una discusión teórica que no interesa al resto de los estudiantes. Sin embargo, cuando se trata de un tema de comunicación, o del uso de la lengua en situaciones reales, los estudiantes optan por bajar la cabeza (los juzgados como “buenos”), por contestar desde su lógica (los “malos”), o por reírse de manera más o menos cómplice (los que comprenden la naturaleza de “juego” en el que nos encontramos. ¿Qué hacemos? ¿Seguimos insistiendo en los errores gramaticales cuya repercusión es relativa? ¿Nos ponemos a defender a capa y espada lo que consideramos comunicativamente apropiado? Esta memoria nace de dicha reflexión y de lo que podemos hacer para solucionarla.

[2] La idea de que no podemos separar la enseñanza de la lengua y de la cultura desde el primer saludo que dirigimos a nuestros estudiantes se encuentra recogida en los materiales, por ejemplo en el libro del profesor de *Rápido* (Miquel/Sans, 1994). Sin embargo, la mayoría de los profesores lo contemplan como una actividad o reflexión para niveles avanzados (debido a la imagen de cultura como alta cultura o cultura legitimada que poseen, cuando no de cultura de vanguardia o minoritaria).

[3] No constituye nuestra intención ahondar en el tema de los malentendidos que se producen en la comunicación interpersonal. Sin embargo, sí que podemos apuntar que este campo ha sido abordado, entre otros muchos, desde perspectivas como la etnográfica (Gumperz, 1982), la del género (Tannen, 1996) y la del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1997, 1998).

[4] Para ello seguimos la explicación de Miquel (1997) en el sentido que el signo cultural (y el uso que hacemos del lenguaje en determinadas situaciones es uno de los signos principales) es arbitrario y convencional, se combina dentro del sistema con otras unidades y es susceptible de descripción (por su función o por oposición a otros). El argumento de la autora, que nosotros compartimos, postula que dos personas usarán el mismo código pero no los presupuestos y sobrentendidos, tendrán expectativas diferentes y, en consecuencia, realizarán juicios sobre su interlocutor.

[5] Nos gustaría señalar que desde que presentamos esta memoria (marzo del 2000) hasta que la hemos revisado para su publicación digital (julio 2004) han aparecido trabajos que resumen los contenidos teóricos del tema de la cortesía verbal. Entre otros queremos mencionar uno sobre la expresión de discrepancias (Domínguez Calvo, 2001) y otro sobre los manuales de E/LE (García Manzano, 2003). También nos gustaría incluir otros dos interesantes trabajos: uno sobre el discurso publicitario (Del Saz Rubio, 2000) y otro que aborda la división por actos de habla de manera global (Ferrer / Sánchez, 2002).

[6] Metodología utilizada por la investigación contrastiva en cinco lenguas sobre la realización de peticiones y disculpas (Blum-Kulka / House / Kasper, 1989).

[7] La mayoría de los usos sociales se encuentran en el currículo de un Diploma Básico de E / LE, es decir en los niveles inicial e intermedio (ver contenidos funcionales del Syllabus del Instituto Cervantes).

2. DELIMITACIÓN DEL CAMPO

En primer lugar, realizamos una incursión en el campo de estudio de la competencia cultural. A continuación efectuamos la descripción de los participantes en función de sus objetivos / perfiles. Y, finalmente, llevamos a cabo un recorrido sintético por las aportaciones más importantes en torno al tema (estado de la cuestión).

2.1. Campo de estudio

«Hablamos de **competencia cultural** para referirnos (...) a un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos del campo, posiciones de estos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso. El discurso es una serie de continuas decisiones, en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetivos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, buena parte, una gran parte, del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural» (Miquel, 1999:35).

En nuestra opinión, al hilo de lo expresado por Miquel, es necesario describir el funcionamiento de la lengua mediante las tres coordenadas que confluyen en el acto de comunicación. En primer lugar, el **eco** de lo dicho por los que ya nos precedieron en el uso de la palabra. En segundo lugar, el **enunciado** que emitimos con unos objetivos y unas estrategias. Y en tercer lugar, el contexto o **enunciación** en el que lo pronunciamos (Ducrot, 1982, 1984, 1998; Kerbrat, 1980, 1986; Reyes, 1990; 1993; 1998) [1].

Además de una descripción adecuada de las actividades de comunicación, es necesario analizar las maneras de intervenir en el aula desde este punto de vista. A pesar de que no constituye el objeto de esta memoria, deberíamos abordar desde la **didáctica** y desde una perspectiva **contrastiva** las diferentes tipologías textuales (Martín Peris, 2001), así como las estrategias de comunicación de los estudiantes extranjeros (Manchón, 1993). Puesto que precisamente en esa dirección se encuentra la dimensión formativa de la enseñanza de segundas lenguas (Llobera, 1990) [2].

Con todo, no podemos olvidar una productiva tradición de **estudio de los errores** que ha abordado la cuestión desde un punto de vista formal, pero, sobre todo, como indicador de un proceso en curso (lo que conocemos como el papel positivo del error).

«...el conocimiento por parte del alumno de su lengua materna le facilita la tarea y los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de **estrategias** de aprendizaje» (Corder, 1967:40).

En el aula de lengua extranjera nos encontramos con dos grandes tipos de errores. Los que afectan a la forma: morfológicos, sintácticos, retóricos (Fernández, 1997, 2000; y Vázquez, 1999, para los dos primeros; y Connor, 1996 para los terceros). Y, en segundo lugar, los que afectan a la función (Larsen-Freeman, 1994). Estos últimos se consideran **errores pragmáticos** (Escandell, 1994). Partimos de una visión positiva del error de producción (Corder, 1967), como índice de progreso, de que algo se mueve y se tiende a la formación de una interlengua (Selinker, 1972), tanto si proviene de la competencia organizativa, como de la pragmática (Bachman, 1990). La diferencia estriba en que, en la recepción, los nativos son mucho más tolerantes con los primeros que con los segundos puesto que: “la falta de adecuación entre el uso y la situación provocaría desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable” (Briz, 1998: 25). En consecuencia pues, los problemas más importantes son aquellos que tienen que ver con el **comportamiento** esperable en una situación dada [3].

2.2. Participantes

El estudiante de una lengua extranjera en un contexto institucional es alguien que participa en las actividades que se le proponen desde una visión del mundo completamente diferente (o no). La variación cultural afecta a cuestiones lingüísticas tales como el sistema semiótico (lo verbal, lo paraverbal y lo no verbal), la alternancia de turnos, la organización del discurso, las formas de tratamiento, la propia formulación de los actos de habla, así como a la organización del intercambio (Kerbrat, 1992) [4].

«... el **aprendiz** que voluntariamente accede al estudio del español a través de los cauces institucionales es muy variado. Habrá que reconocerle variables grados de conocimiento de su propia lengua -noción de niveles y registros, noción del cambio lingüístico, noción de corrección y adecuación, noción de oportunidad funcional, noción de grado de personalización y expresividad...- y cambiante capacidad receptora de la información que se transmite, de acuerdo con su experiencia de alumno» (Martinell / Piñol, 1998: 6).

Por nuestra parte, los **profesores** nos encontramos con los “buenos” estudiantes, los “malos”, y aquellos que usan la lengua para sus propios objetivos (los “tricksters” de Kramersch, 1993). El objetivo con este tipo de estudiantes será que usen la variación de una manera que no sean prisioneros ni de su cultura, ni de la de la lengua meta. Que conozcan las informaciones y presuposiciones que rigen la nueva cultura, todo ese substrato que hace que los hablantes entiendan el mundo, actúen sobre él e interactúen de modo similar (intraculturalmente y que sean interculturalmente abiertos) [5]. Lo compartido y contextualizado, lo conocido como **cultura con ce minúscula** deviene nuestro campo de trabajo (Miquel / Sans, 1992; Miquel, 1997, 1999; Giovannini / Martín Peris / Rodríguez / Simón, 1996).

«...puede tratarse de un **profesor** ocasional o de uno profesional; de un profesor licenciado en Filología o de un profesor que sea, simplemente, hablante de español, tanto si ésta es su lengua materna como si es una lengua aprendida simultánea o posteriormente a la materna. Su conocimiento de la lengua variará, y también el uso que haga de ella. Variará asimismo su método de enseñar, y el objeto y el objetivo que reconozca en su enseñanza...»(Martinell / Piñol, 1998: 5).

2.3. Estado de la cuestión

A un nivel macro (de lo cultural a lo discursivo), en la conversación entre dos o más personas que pertenecen a culturas diferentes, se produce un choque entre maneras diferentes de **contextualizar** (Gumperz, 1982), o no.

«Not all problems of interethnic contact are communicative in nature. Economic factors, differences in goals and aspirations, as well as other historical and cultural factors may be at issue. But we have reason to suspect that a significant number of breakdowns may be due to inferences based on undetected differences in **contextualization strategies**, which are after all the symbolic tip of the iceberg reflecting the forces of history» (Gumperz, 1982: 210).

Podemos encontrar **actividades de habla** (como hablar del tiempo) que existen universalmente, pero que son formuladas culturalmente. Las diferencias más sobresalientes se dan a nivel prosódico, pero también afectan a los elementos de sentido o semánticos. Los diferentes grupos étnicos (Brown / Levinson, 1987; Kerbrat, 1992) tienen formas peculiares para indicar a qué jugamos (en qué **marco** nos movemos) y con qué expectativas (con qué **esquemas** de conocimiento). Estos elementos se combinan de manera que un malentendido en relación a las expectativas (esquemas) conlleva un enrarecimiento de la situación, del marco (Tannen, 1993) [6].

Además, la competencia sociocultural (el dominio de la lengua y de la cultura por parte de un individuo) es más que la causa de malentendidos porque las diferencias en el lenguaje mantienen las barreras de poder (Tannen, 1996; Van Dijk, 1997, 1998).

«la **ideología** es la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo... estructuras mentales a través de las que los miembros de los grupos comprenden, se comunican e interactúan» (Van Dijk, 1998: 21).

La relación entre **discurso** y **poder** (o ideología) se plasma, sobre todo, en las entrevistas de trabajo o en las negociaciones, intercambios que superan el diálogo y entran en el “triálogo”, situación característica de los portavoces o de los mediadores (Kerbrat, 1995). Por ejemplo, en una rueda de prensa o en una reunión para tomar decisiones los participantes utilizan un lenguaje que es delegado del poder (porque lo hacen en nombre de instancias superiores), pero actúan como si fueran el poder en persona [7].

Sin embargo, la explicación de la sociolingüística interaccional de Gumperz (1982), la de las diferencias en el **estilo comunicativo**, nos sirve para entender los malentendidos interculturales e intergenéricos (Tannen, 1996). Porque, tal y como sostiene Tannen: “las relaciones sociales como la subordinación y la dominación se construyen en la interacción” (1996: 22). Por lo que podemos concluir que la explicación anterior nos funciona a grandes rasgos, y que necesitamos combinarla con un análisis más delimitado del funcionamiento de los **actos de habla**, por lo menos para usos didácticos.

En consecuencia y a un nivel micro (es decir desde el campo discursivo hacia lo cultural), sabemos que los hablantes de una lengua formulan sus actos de habla no de una manera casual, sino aprendida (Tusón, 1995; Miquel 1997, 1999). Cuando alguien conoce los horarios de las comidas, sabe si debe decir buenos días o buenas tardes (en este caso se trata de una **información**). Mientras que el elogio se coloca al principio de un intercambio entre hablantes que tienen una relación habitual, y el elogiado está obligado a minimizar o rechazar el cumplido (este otro caso constituye un ejemplo de **presuposición**); la excusa pide magnificar el perjuicio que puede haberse derivado, así como las causas que nos han empujado a cometerlo para resaltar la falta de intencionalidad (en este último caso, nos adentramos en el terreno de lo adecuado y cortés, de la **deferencia** y sus presupuestos).

En cualquier caso, si es que resulta posible enseñar adecuación, ésta debería partir de un análisis del comportamiento espontáneo de los hablantes de español en situaciones “tipo”, para contrastar posteriormente dichos comportamientos con los realizados en otras culturas en situaciones análogas. Algo así como una “**cortesía contrastiva**”, término calcado de las siempre de moda gramáticas contrastivas. Por ahora, contamos con descripciones sobre las informaciones, presuposiciones y campos (Miquel, 1999) [8].

En definitiva, nos proponemos abordar y tratar los problemas que surgen al contrastar lenguas desde el punto de vista sociocultural (con lo que implica de conocimientos, presuposiciones, actuaciones y juicios). Una serie de actos que hemos constatado que: (ver cuadro 1)

Cuadro 1: ACTOS DE HABLA SENSIBLES DE INVESTIGACIÓN

1. **No existen** en algunas lenguas (como brindar).
2. Contemplan diferentes **actuaciones** en distintas culturas (como abrir o no un regalo).
3. Comportan diferentes **asociaciones** (como despedirse y aconsejar).
4. Se producen en diferente **contexto** (el caso de los elogios).
5. Tienen diferente **realización** (como presentar a alguien).
6. Diferente **frecuencia** (como la autopresentación).
7. Requieren **informaciones previas** (como los saludos y los horarios).
8. Parten de diferentes **presupuestos** (los cumplidos se minimizan o las invitaciones comportan insistencia cuando no están pactadas).

(seguimos, por ello, a Miquel, 1997, y a Kerbrat, 1992)

En los últimos tiempos y en el ámbito del E / LE, ha aparecido un alud de aportaciones desde diferentes perspectivas, sobre todo la pragmática y la etnográfica, sobre las relaciones entre lengua y cultura. Aunque se trata de trabajos de muy distinto tenor, nos parece conveniente sistematizar algunos de ellos. Desde un punto de vista pragmlingüístico (de la lengua a la función):

1. Se han descrito las **características formales** del español de la conversación, así como de aquellos **marcadores del discurso** que poseen un significado no solamente gramatical (Briz, 1996, 1998; Portolés, 1998).
2. Se ha abordado el tema de los **préstamos** y la tradición cultural en el campo del léxico (Sánchez Lobato, 1999).
3. Contamos con trabajos sobre **idiomatismos** (Soler-Espiauba, 1999), así como refranes (Coronado, 1999) y fórmulas rutinarias (Penadés, 2001).

Pero también desde un punto de vista sociopragmático (de las funciones a la lengua) se han abordado cuestiones como:

1. Las formas de **tratamiento** (Carricaburo, 1997; Borrero / Cala, 2001).
2. Las **informaciones, presuposiciones y campos** necesarios para cumplir adecuadamente una serie de actos de habla (Miquel, 1997, 1999)
3. Los diferentes **niveles de análisis** de los hechos de lengua (Matte Bon, 1992, 1998; Martinell, 1998; Vázquez, 1999).
4. Los **patrones de comportamiento** en situaciones tipo (Bueso/Vázquez, 1999a, 1999b).
5. Lo **intercultural** en el campo de la enseñanza para inmigrantes (García, 1999).

Notas del capítulo 2:

[1] Si nuestro objetivo es ir más allá de la enseñanza de la gramática, entonces entramos en el terreno socio-cultural, textual y estratégico. Si nos movemos en el primero de estos campos intentaremos conseguir que los estudiantes se comporten adecuadamente en situaciones de comunicación interpersonal. Cómo puede hacerse e, incluso, si puede llevarse a cabo una enseñanza de este tipo ya es otro tema. Lo que está claro es que nuestro cometido entra en un terreno nada transparente que implica un análisis de nuestros usos lingüísticos (lo adecuado), así como de lo intercultural (lo no etnocéntrico si es que existe, en cualquier caso lo menos marcado culturalmente). Sobre la “competencia intercultural” y las insuficiencias del modelo de Hymes: Kramsch, 2001; Byram / Fleming, 2001; Hernández Sacristán, 1999; y Bosco Camón, 2004).

[2] De lo que se trata, lo formativo en este caso, sería aquello que señala Miquel en la cita que abre esta memoria. Es decir, enseñar a nuestros estudiantes un comportamiento adecuado en la cultura meta, pero también luchar contra el etnocentrismo (los juicios hacia culturas distintas). Y nosotros añadimos la lucha contra la preponderancia de un discurso del poder (competitivo, insolidario y que asigna a la conversación un papel de lugar para exhibir las propiedades o los bienes, para todo ello seguimos a Holmes, 1995, a pesar de que ella lo califica de discurso masculino).

[3] En nuestra opinión, los posibles problemas pueden proceder, no de aquellos usos sociales muy ritualizados (como los saludos, las despedidas o dar el pésame), sino de aquellos que compaginan el ritual con las aportaciones del hablante. Lourdes Miquel pone como ejemplo alguien que viene a traernos algo a casa, a quien no podemos dejar en la puerta y despedir sin más, sino que debemos dejarle entrar, ofrecerle asiento, algo para beber e insistir para que acepte.

[4] Ver Miquel (1997) y su caracterización de Gúrbez, el extraterrestre que visita otro “planeta”, como ejemplo de la situación de los estudiantes extranjeros.

[5] Ver Díaz / Hernández (1993) y su descripción de Normalandia, Estructurolandia y el “País sin nombre” de las reglas de uso. Fábula sobre un príncipe que desea aprender a conversar. Otros personajes: el genio y el juglar.

[6] Algunos de estos índices o señales de enrarecimiento de la situación son las omisiones, interrupciones, generalizaciones, interpretaciones, juicios... Todo ello de manera estridente o no adecuada a la situación de comunicación (Tannen, 1993).

[7] Otros ejemplos de situaciones más allá del diálogo interpersonal en las que incide el elemento de la autoridad son los mediadores de conflictos, los mediadores lingüísticos, las interacciones mediáticas o las conversaciones familiares (Kerbrat, 1995).

[8] La Navidad contiene elementos como la lotería, la Nochebuena (con excepciones como en Cataluña), la Nochevieja y Reyes, con sus elementos recurrentes como el cava y el turrón. Por su parte, el campo del restaurante posee unos horarios, un trato con el camarero, un esquema de los platos... (Miquel, 1999)

3. CONCEPTOS

Empezaremos por introducir nuestro punto de vista sobre las relaciones entre el comportamiento adecuado y el uso social del lenguaje. A continuación abordamos la descripción de los conceptos fundamentales de nuestro estudio: el eco, el enunciado y la enunciación. Y, finalmente, tratamos los modelos más importantes de análisis de la cortesía, junto con nuestra concepción del término.

3.1. Punto de partida: comportamiento adecuado y usos sociales

«Del lenguaje... se puede hacer tres grandes tipos de **usos**: un uso lógico, un uso poético y un uso práctico. A cada uno de estos tres usos dedicó Aristóteles un tratado: *De interpretatione*, *Poética* y *Retórica*, respectivamente» (Casado Velarde, 1991).

En consecuencia, si nos encontramos en el ámbito del uso práctico (o **social**, o **interpersonal**), nos parece necesario, en primer lugar, situarnos en el conocido tema de las relaciones entre **lenguaje**, **sociedad** y **cultura**. A este respecto, y en primer lugar, creemos conveniente incorporar a nuestro punto de vista la reflexión de la antropología lingüística (la hipótesis de Sapir-Whorf) de que la lengua influye sobre los individuos, de la misma manera que las instituciones, costumbres y creencias influyen sobre la cultura (Humboldt y Coseriu, en Casado Velarde, 1991; y en Serrano, 1993) [1]. Por lo que la cultura o el conocimiento sociocultural es clave para entender las situaciones de comunicación (Miquel/Sans, 1992; Miquel, 1997, 1999; Sánchez Lobato, 1999). Este proceso (la suma de lo cognitivo, lo social y el lenguaje) nos permite contemplar el lenguaje a través de sus **enunciaciones** (que almacenan el eco de lo dicho en otro momento y por otros enunciadore).

«Tot enunciat abans de ser fragment de llengua natural que el lingüista s'esforça per analitzar, és el producte d'un esdeveniment únic, la seua enunciació, la qual comporta un enunciator, un destinatari, un moment i un lloc particulars. Aquest conjunt d'elements defineix la situació d'enunciació» (Mainguenu y Salvador, 1995) [2].

En segundo lugar, si nos situamos en ese uso no lógico y no literario del lenguaje, que nosotros preferimos denominar como **social** (o interpersonal, como en Laborda, 1996 [3]) precisamos de una teoría sobre el **contexto** o situación de discurso (sobre la **enunciación** en una situación y en un contexto determinados).

«Llamamos **situación de discurso** al conjunto de circunstancias en medio de las que se desarrolla una enunciación (escrita u oral). Tales circunstancias comprenden el entorno físico y social en el que tiene lugar este acto, la imagen que tienen

de él los interlocutores, la identidad de éstos, la idea que cada uno se hace del otro (incluída aquí la representación que cada uno posee de lo que el otro piensa de él), los acontecimientos que han precedido a la enunciación (especialmente las relaciones que han establecido anteriormente los interlocutores, así como los intercambios de palabras en los que se inserta la enunciación en cuestión)» (Ducrot / Schaeffer, 1998: 698).

Y, ya por último, tenemos que considerar los diversos fines o estrategias para los que utiliza cada individuo su discurso (el **enunciado** con una forma y una función). Es decir, el tema de las relaciones entre lenguaje y acción que debe entenderse más allá de la frase por lo que contiene de **intención comunicativa** [4]. El siguiente es un ejemplo de Matte Bon (1992: II: IX) e ilustra lo dicho. Ante unos intercambios como:

-¿Puedo pasar?

+Sí, puedes.

-¿Puedo pasar?

+Sí, sí, pasa, pasa.

A los hablantes de español nos parece “raro” o “estridente” el primero de los intercambios, y “adecuado” el segundo. Cuando alguien pide permiso, no podemos contestarle como si de una afirmación lógica se tratara, porque nos encontramos en un uso del lenguaje en el que lo “pertinente” es conceder (o denegar y, entonces, justificar) dicho permiso. Es decir, recogemos una rutina típica de los usos sociales del lenguaje (del comportamiento en la cultura meta), emitimos un enunciado porque hemos reconocido su intención (mediante nuestra experiencia) y lo hacemos de manera **adecuada** a la situación y al contexto (el “edificio” de la conversación del que habla Tusón, 1995).

En definitiva, se trata de dar cuenta de los actos de habla que realizamos desde un punto de vista pragmático (y no estrictamente gramatical). Lo que significa que nuestras palabras contienen un **eco** de los que nos precedieron en el uso de la palabra (“verde que te quiero verde”); así como de nuestras propias palabras en otro momento (Ducrot, 1982, 1984, 1998; Kerbrat, 1980, 1986; Reyes, 1990, 1993, 1998), un **enunciado** con una forma (Blum-Kulka / House / Kasper, 1989) y unas posibilidades de cooperación (Matte Bon, 1995), y una **enunciación** con unas características internas: un marco, unas expectativas (Tannen, 1993; Gumperz, 1982); y externas: un eje vertical, otro horizontal y un nivel de imposición (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983; Haverkate, 1994).

Cuadro 2: COMPORTAMIENTO ADECUADO Y USOS SOCIALES

A. Eco (tradición / historia interaccional)

B. Enunciado

forma

posibilidades de cooperación

C. Enunciación

situación interna (marco / expectativas)

situación externa (eje vertical, eje horizontal e imposición)

3.2. El eco y las presuposiciones

Si partimos del **enunciado** como unidad y de la **enunciación** como marco deberemos, también, dar cuenta de otras informaciones contenidas y cifradas como las **presuposiciones** que contiene dicho enunciado o acto de habla (el eco, no siempre evidente, y mucho menos en L2): las derivadas del componente lingüístico y, por lo tanto, del significado (presupuestos); así como de las derivadas del componente retórico o situación (que son elementos del sentido, sobrentendidos).[5]

«Imaginemos un **enunciado** de la frase *Pedro ha dejado de fumar*. Diremos que este enunciado:

- a. Afirma que actualmente Pedro no fuma.
- b. Presupone que en otro tiempo fumaba.

Por otro lado, si este enunciado está destinado a hacerle notar su cobardía a un fumador empedernido, puede ser que deslice **sobrentendidos** del tipo: con un poco de valor se consigue, Pedro tiene más fuerza de voluntad que tú..., etcétera» (Ducrot, 1984: 35-36).

Lo anterior nos conduce a un campo de estudio que procede de los estudios literarios y que se basa en la multiplicidad de voces de un texto. La teoría de la argumentación y el estudio de la **polifonía** se ocupan de las consecuencias que comporta en la interpretación de un texto el mero hecho de “decir” algo (Ducrot, 1982, 1984, 1998; Kerbrat, 1980, 1986; Günthner, 1999).[6]

«Considero en efecto que las investigaciones desarrolladas sobre el lenguaje desde hace por lo menos dos siglos, dan por sentada la idea de que cada enunciado posee un solo autor y sólo uno, idea que les parece tan evidente que ni siquiera se plantean reformularla.

En la teoría literaria reinó largo tiempo una creencia análoga, que no se cuestionó explícitamente hasta hace unos cincuenta años, sobre todo cuando Bakhtine [Bajtin] elaboró el concepto de polifonía. Para Bakhtine hay toda una categoría de textos, y en particular textos literarios, en los cuales es preciso reconocer la existencia de varias **voces** que hablan simultáneamente, y donde no hay ninguna que sea preponderante y que juzgue a las demás: se trata de lo que él llama, por oposición a la literatura clásica o dogmática, literatura popular o incluso carnavalesca, y que él califica a veces de mascarada, significando con ello que el autor asume en esta literatura una serie de máscaras» (Ducrot, 1984: 175-176).

Una manera de probar lo dicho puede ser a través de las diferencias entre el **estilo directo** y el **estilo indirecto**. Mientras que con el primer procedimiento de cita dramatizamos, interpretamos y transmitimos contenidos afectivos, con el segundo, con el indirecto, neutralizamos nuestra intervención, eliminamos dramatismo y lo preferimos para transmitir contenidos factuales (Reyes, 1993: 45). En suma, lo que hacemos al recrear diálogos en la conversación es aportar esa polifonía que, a diferencia de los textos literarios, se consigue mediante mecanismos prosódicos, fundamentalmente (Günthner, 1999).

Estaremos en condiciones de abordar estas cuestiones cuando conozcamos las **informaciones** necesarias y las presuposiciones que comporta la realización de un determinado acto de habla (Miquel, 1997, 1999). Se trataría, pues, de estudiar dichas cuestiones mediante la descripción de actuaciones en **situaciones** tipo (Bueso / Vázquez, 1999a, 1999b) o a partir de **campos** (Miquel, 1999). Con todo, nuestra opción en esta memoria se centrará en determinar el eco de las situaciones de habla o **eventos** (unos marcos con unas expectativas) que encontremos en los materiales.

Las interacciones se producen en unas situaciones regidas por una serie de reglas (unos **marcos** determinados) que obligan a los participantes a tener un determinado comportamiento en función de unas expectativas (**esquemas**) sobre lo que va a desarrollarse (Tannen, 1993, 1996).

«...people approach the world not as naive, blank-slate receptacles who take in stimuli as they exist in some independent and objective way, but rather as experienced and sophisticated veterans of perception who have stored their prior experiences as an organized mass, and who see events and objects in the world in relation to each other and in relation to their prior experience. This prior experience or organized knowledge that takes the form of **expectations** about the world, and in the vast majority of cases, the world, being a systematic place, confirms these expectations, saving the individual the trouble of figuring things out anew all the time» (Tannen, 1993: 20-21)

En consecuencia, un enunciado resulta adecuado cuando la gramática se emplea de una manera efectiva, de acuerdo con las **convenciones contextuales** (prosódicas y semánticas) que cada cultura ha establecido para esa actividad de habla. O sea, se trata de actividades que existen universalmente, pero que son conducidas culturalmente (Gumperz, 1982).

«The notion of **contextualization convention** enables us to treat what on surface look like quite separate linguistic phenomena -code and style switching, prosody, phonetic and morphological variation, choice of syntactic or lexical option- under the same heading by showing that they have similar relational signalling functions. It further leads to elicitation procedures that yield replicable information on cultural presuppositions and suggest how such presuppositions are stored and retrieved in the course of an encounter» (Gumperz, 1982:208).

Lo dicho nos conduce al concepto de evento de habla o **situación interna** (por oposición a contexto) como marco que posee unos esquemas y que nuestra actuación trata de llevar a buen puerto guiados por nuestra experiencia previa en dichas situaciones.

«...la noción de **evento de habla** o actividad social reconocida culturalmente en la que la lengua desempeña un papel específico y a menudo bastante especializado (como dar clase, participar en un servicio religioso...). Ahora bien, dado que tales eventos culturales restringen el uso del lenguaje, parece que existen (como corolarios de tales restricciones) unas reglas correspondientes de inferencia que actúan asignando funciones a enunciados en parte según la situación social dentro de la que se desenvuelve el hablar» (Levinson, 1983:267).

Si captamos las características de la situación o evento en la que nos encontramos, nos hacemos la composición de lugar o “foto” (algo que conecta con el concepto de **juego lingüístico** de Wittgenstein) podemos prever qué es lo que se espera de nosotros, pero sobre todo, qué es lo que no se espera que hagamos (esto nos conduce a la noción de marco / esquema inferencial, Tannen, 1993).

Pensamos que en la mayoría de los casos se tratará de **conversaciones** (igualitarias, como sostiene Wilson, 1989) o de **entrevistas** (con médicos, policías, funcionarios..), y que esa composición de lugar o “foto” la podemos conseguir con una descripción detallada o guión de la situación.

«Con las categorías de la conversación y la entrevista social se designa y abarca la mayor parte de los entornos comunicativos en que participan los hablantes a lo largo de su vida... lo común a ambas son ciertos principios de regulación satisfactoria o ideal de los intercambios» (Laborda, 1996: 28).

Cuadro 3: ECO Y EVENTO

A.1. Eco (presupuestos, sobrentendidos)

Informaciones

Presuposiciones

Patrones

Campos

A.2. Evento (marco / esquemas): guión de lo que acontece en la presentación de un determinado acto de habla. Al contrastar sucesivas descripciones obtendremos un dibujo global.

(a partir de Ducrot, 1982, 1984, 1998; Kerbrat, 1980, 1986; Reyes, 1993, Miquel, 1997, 1999; Bueso / Vázquez, 1999a, 1999b; Tannen, 1993; Gumperz, 1982; Levinson, 1983)

3.3. Enunciado / Acto de habla: posibilidades y forma

Desde un punto de vista funcional, un enunciado o **acto de habla** constituye la unidad mínima de acción verbal que el hablante produce y utiliza conforme a unas reglas. En función de las condiciones de éxito tendremos actos representativos (como afirmar), directivos (ordenar, pedir, aconsejar), compromisivos (prometer, ofrecer), expresivos (felicitar) y declarativos (bautizar). La teoría de los actos de habla supone el punto de partida del estudio del lenguaje como comportamiento y como acción (Austin, 1962; Searle, 1969; para los actos de habla por lenguas, ver Proyecto 12 del Consejo de Europa; y para los del español, Slagter, 1979; Fernández Cinto, 1984; Martinell et al. 1993; entre otros...).

«...si mi concepción del lenguaje es correcta, una teoría del lenguaje forma parte de una teoría de la acción, simplemente porque hablar un lenguaje es una **forma de conducta gobernada por reglas**. Ahora bien, si está gobernada por reglas, tiene características formales que admiten un estudio independiente... Pueden decirse muchas cosas estudiando el lenguaje sin estudiar los actos de habla, pero cualquier teoría puramente formal de este tipo es necesariamente incompleta. Sería lo mismo que estudiar el béisbol solamente como sistema formal de reglas y no como un juego» (Searle, 1969: 26-27).

Con todo, la dificultad estriba en **identificar** la naturaleza de los enunciados en una situación dada, puesto que el mismo enunciado (por ejemplo: “Hace frío, ¿no?”) puede constituir una forma indirecta de petición o el intento del hablante por entablar una conversación no problemática [7]. Para detectar de lo que se trata deberemos tener en cuenta la **relación** entre los interlocutores (nuevamente el contexto o enunciación). No es lo mismo un insulto entre amigos que entre dos desconocidos, ni entre un jefe con su sub-

ordinado si lo comparamos con dos compañeros de trabajo (entre iguales). Por todo ello, consideramos que es necesario identificar su naturaleza y no tanto el hecho de conseguir una clasificación exhaustiva (sobre la poca importancia de dicha tipología, ver Ortega, 1988).

En este punto, seguimos a Matte Bon (1992, 1994, 1998) que sostiene la necesidad de dar cuenta de los fenómenos de lengua más allá de la frase. Lo cual nos lleva a describir las posibilidades del enunciado (según el matiz que queramos darle), así como las **posibilidades de cooperación** con dicha función. Por ejemplo, en el caso de expresarse sobre las cosas “después de saber” (Matte Bon, 1992: II) debemos tener en cuenta lo siguiente:

«Generalmente, después de recibir una información se contesta, en cierto modo, para señalar al interlocutor la voluntad de quien habla de cooperar con él, para hacer progresar la comunicación. Las respuestas pueden ser de distintos tipos: otra pregunta, una información que el otro no tiene y que puede contribuir a hacer progresar la comunicación, o una reacción frente a la noticia o información que se acaba de recibir» (Matte Bon, 1992, II: 275).

Con respecto a la **forma** de los enunciados (influenciada tanto por la situación como por el contexto) podemos diferenciar entre un **modelo iniciativo** como pueden ser las peticiones (con unas partes, una perspectiva y un grado de indirección, en Blum-Kulka / House / Kasper, 1989); y un **modelo reactivo** como pueden ser las disculpas (que también incluyen una serie de partes, pero en las que lo estratégico se sustituye por una serie de convenciones o fórmulas (en Blum-Kulka... 1989; Edmondson, 1981). Sin embargo, ambos modelos utilizan la intensificación y la atenuación a través de mecanismos léxico-pragmáticos, sintácticos o de soporte (ya sea para mitigar la imposición que supone la petición, ya sea para agravar la expresividad de la disculpa).

En primer lugar, el enunciado de un acto de habla que responde al **modelo iniciativo** (con las peticiones como ejemplo) se divide en una serie de **partes**: apelativos, soporte y acto central. Los **apelativos** constituyen una serie de mecanismos para llamar la atención y puede tratarse de términos de tratamiento (*Sr.*); nombres (*Judit*); apelativos afectivos (*querido*), o despreciativos (por ejemplo en relaciones de muchísima confianza: “*tú, idiota*”) [8]. Como **soporte** entendemos todos los movimientos preparatorios o justificativos que rodean (*¿Estás ocupado?*) al **acto central**. Este último se diferencia porque funciona como acto de habla independientemente de otros elementos (*¿Me puedes dejar tus apuntes?*).

En segundo lugar, y con respecto al acto central, tenemos que diferenciar entre la perspectiva, el grado de indirección, y las modificaciones internas. El acto central opta por una determinada **perspectiva**: centrada en el oyente (*¿Puedes dármelo?*), en el hablante

(¿Puedo tenerlo?), de tipo inclusivo (¿Empezamos?) o impersonal (*Es necesario...*). Por su parte, la **indirección** oscila entre lo más directo (*Limpia la cocina*) y la indirección no convencional (*La cocina está hecha un desastre*), pasando por la indirección convencional (¿Puedes limpiar la cocina?). Y, en tercer lugar, las **modificaciones internas** que pueden servir para intensificar o para atenuar.

«La **intensificación** y la **atenuación** son dos de estas estrategias de discurso, concretamente derivadas de la actividad argumentativa y de la conversacional de negociación del acuerdo. En tal proceso negociador se trata de ser claro, de dar fuerza argumentativa a lo dicho o al acto de decir; de reforzar el estado de cosas que se presenta como real y verdadero y, si la argumentación lo requiere, vehemente» (Briz, 1998:110).

Por un lado, atenuamos a través de mecanismos **sintácticos** (la interrogación, el uso del condicional) o **léxico-fraseológicos** de tipo pragmático (el *por favor*, el minusvalorador *un poco*, el modalizador *una especie de*, el subjetivizador *me temo*, los amortiguadores como *a lo mejor*, los reparadores como *tú sabes* o las peticiones de confirmación como *¿vale?*). Pero, también, mediante el **soporte** que adjuntamos al acto central (preparadores como *me gustaría preguntarte algo* o *¿puedo pedirte un favor?*; explicaciones o justificaciones como *es que ayer no vine*; desarmadores como *sé que no te gusta dejar los apuntes*).

Por otro lado, intensificamos también a través de mecanismos **sintácticos** como la exclamación o **léxico-fraseológicos** (enfanzadores como *terriblemente*, compromisivos como *estoy seguro*, expletivos como *puñetero*, temporales como *ahora mismo*, léxicos como el uso de *desastre* por *desorden*, la determinación como *eso es todo* o *y punto*, y la repetición o el eco como *¡que no te diga lo que tienes que hacer!*). Y también mediante movimientos de **soporte** como los insultos (*siempre has sido un cerdo*), las amenazas (*si no quieres que me enfade*) y las moralizaciones (*si alguien comparte un piso...*).

Por último, también el modelo reactivo (como el de las disculpas, por ejemplo) contiene unas partes, así como también unos intensificadores y unos atenuadores. Por lo que respecta a las partes nos encontramos con **apelativos**, las **fórmulas** de reacción (*Lo siento*) o movimientos de **soporte** (*Espero no haberte ofendido*). También podemos intensificar a través de mecanismos léxico-pragmáticos (como los adverbios *mucho*, *muchísimo...*; o con el *por favor*), sintácticos (como la exclamación o la repetición) y, también a través del soporte (*espero no haberte ofendido, te recompensaré...*). La atenuación incluye recursos léxico-pragmáticos (*un poco*, *me temo*, *a lo mejor...*), sintácticos (como interrogar o el uso del condicional) y relativos a las estrategias de soporte (distracer o bromear: *¿estás seguro? ¿llego tarde?*).

Nuestra propuesta de análisis de los enunciados (adaptando al español los aspectos teóricos revisados) es la siguiente:

Cuadro 4: PROPUESTA DE ANÁLISIS DEL ENUNCIADO

B. Enunciado

B.1. Función y posibilidades

B.2. Forma del modelo iniciativo

B.2.1. Partes

apelativos
soporte
acto central

B.2.2. Perspectiva

oyente
hablante
inclusiva
impersonal

B.2.3. Indirección

directo
indirección convencional
indirección no convencional

B.2.4. Atenuadores

sintácticos
léxicos, fraseológicos, pragmáticos
soporte

B.2.5. Intensificadores

sintácticos
léxicos, fraseológicos, pragmáticos
soporte

B.3. Forma del modelo reactivo

B.3.1. Partes

apelativos
soporte
fórmulas

B.3.2. Intensificadores

sintácticos
léxicos, fraseológicos, pragmáticos
soporte

B.3.3. Atenuadores

sintácticos
léxicos, fraseológicos, pragmáticos
soporte

3.4. Enunciación / contexto

Por lo que respecta al contexto (por oposición a situación interna), partimos del **Principio de Cooperación** de Grice y sus máximas (en Levinson, 1983; y Escandell, 1996). Es evidente que existen un conjunto de normas directrices para el uso eficiente y efectivo del lenguaje, que surgen a partir de consideraciones racionales básicas:

1. Principio de cooperación: haga su contribución tal como se requiere, en la situación en la que tiene lugar, a través del propósito o dirección aceptados en el intercambio hablado en el que está comprometido.

1.1. Máxima de calidad: trate de que su contribución sea verdadera.

1.2. Máxima de cantidad: haga su contribución tan informativa como exige el intercambio, no más de lo requerido.

1.3. Máxima de pertinencia: haga sus contribuciones pertinentes.

1.4. Máxima de manera: sea claro y perspicuo.

Se trataría, pues, de abordar aquellos aspectos menos universales de la teoría como la última de las máximas: la de **manera** o modo. La claridad de lo dicho dependerá de lo que cada cultura ha sancionado como indicado para una situación dada. Es lo que el propio Grice definió como **implicatura** (en Levinson, 1983) o quebrantamiento de las máximas. Este fenómeno se ha explicado desde la teoría de la argumentación (lo que nosotros denominamos como punto de vista interno, de la lengua a la función, como una **presuposición**), y desde la teoría de los actos de habla (el punto de vista externo, de la función a la lengua, como una **implicatura**).

En consecuencia, nos adentramos en un uso del lenguaje (social, interpersonal) que se regula mediante el principio de cooperación en situaciones donde predomina la transacción de información, y el principio de **cortesía** (o de relevancia, o de argumentación según la escuela pragmática, en Escandell, 1996; Jary, 1998; Nerlich / Clarke, 1994) en situaciones interaccionales (mantenimiento de la relación, afectivas, expresivas...) [9]. Seguimos a Tusón (1995) en su descripción de unas normas de **interacción** (las partes de la conversación, la toma de turno...) y de unas normas de **interpretación** que posee la conversación en dichas situaciones sociales.

«Les normes d'interpretació es refereixen als marcs de referència compartits que permeten interpretar adequadament tant el que s'ha dit com el que no s'ha dit; són els mecanismes en què es basen la indireccionalitat, les implicatures, la cortesia, les pressuposicions i que permeten als participants realitzar processos d'inferència per interpretar les intencions dels altres» (Tusón, 1995: 63).

En definitiva, nos hallamos en un ámbito del significado en el que se infiere (que no se deduce lógicamente o explícitamente) por parte de los oyentes según ciertos principios prag-

máticos (de cooperación, de cortesía y de ironía, en Leech, 1983). Uno de estos principios es el que se conoce como **cortesía verbal** en la literatura pragmática y, hasta la fecha, contamos con escasas aportaciones teóricas en español (Haverkate, 1994; Briz, 1998; Reyes, 1998). Nuestra intención es llamar la atención sobre algunas aportaciones importantes de este campo de estudio que nos pueden ayudar a solucionar los problemas que planteamos al principio de esta memoria, así como al estudio de la competencia sociocultural. [10]

«**Cortesía verbal**: conjunto de procedimientos comunicativos que sirven para lograr mejor el propósito de la comunicación. No se trata de adornos o rebuscamientos, sino de estrategias para lograr presentar una imagen favorable de uno mismo y para establecer una relación cómoda con el interlocutor, que permita ganar eficacia o influencia» (Reyes, 1998:359-360).

La **cortesía**, pues, es una de las soluciones posibles frente al problema de la variación en las convenciones y posibilidades del enunciado a partir de los mecanismos que regulan el comportamiento verbal en un contexto dado (Haverkate, 1994).

«...the problem for any social group is to control its internal aggression while retaining the potential for aggression both in internal social control and, especially, in external competitive relations with other groups. In this perspective politeness, deference and tact have a sociological significance altogether beyond the lable of table manners and etiquette books...; politeness, like formal diplomatic protocol (for which it must surely be the model), presupposes that potential for aggression as it seeks to disarm it, and makes possible communication between potentially aggressive parties» (Brown / Levinson, 1987: 1).

Los factores que se tienen en cuenta son la relación vertical (el **poder**), la relación horizontal (el grado de **conocimiento**) y la **naturaleza** de dicho acto de habla (si se trata de un acto que favorece la cortesía o no, si afecta a la **faz positiva** o a la **faz negativa** de los participantes). Todo ello repercutirá en el grado de **indirección** que adoptará el enunciado (Boxer, 1993): menor en situaciones de urgencia (o muy habituales), donde lo que prima es la transmisión de información (y en las que opera, sobre todo, el principio de **cooperación**); y mayor en aquellas situaciones con una lectura social o afectiva, en las que nos regimos por motivos como el mantenimiento del contacto o la implicación de nuestro interlocutor (éstas serán el ámbito en el que reine por encima de la cooperación, el principio de **cortesía**).

«...it is clear that the **Cooperative Principle** and the **Politeness Principle** operate variably in different cultures or language communities, in different social situations, among different social classes, etc. One has only to think of the schoolboy taboo against 'telling tales' (ie the inopportune telling of the truth!), or the way in

which politeness is differently interpreted in chinese, indian, or american societies, to realize that pragmatic descriptions ultimately have to be relative to specific social conditions» (Leech, 1983: 10).

Los **modelos** de Leech (1983) y Brown / Levinson (1987) -entre otros- parten de un concepto de hablante racional (típicamente occidental) cuya **faz** o **imagen pública** tiene un aspecto positivo y otro negativo. El primero consiste en la necesidad de ser aprobado por los demás, de ser apreciado e incluido en un grupo; mientras que el segundo es el deseo de que nadie nos imponga nada, de conservar nuestra independencia. Dependerá, entonces, de la naturaleza del acto (es decir de su amenaza potencial para alguna de las **caras** del individuo, si las protege o las evita), del eje vertical y del eje horizontal. [11]

Cuadro 5: ENUNCIACIÓN

C. Contexto

C.1. Poder

C.2. Distancia

C.3. Naturaleza del acto de habla

Para acabar con los conceptos fundamentales, hay quienes han argumentado en contra de la universalidad de dicho principio por entender que sólo es aplicable en sociedades occidentales e individualistas, no en sociedades cooperativas y no occidentales. Para ello, contraponen al modelo de una faz pública dual el concepto de **contrato conversacional** (una especie de principio de cooperación) que sería el adecuado en dichas culturas (Fraser, 1990; Nwoye, 1992; Matsumoto, 1988; Gu, 1990; Chen, 1993; Mao, 1994; Pérez, 1996; Ide, 1998) [12].

A continuación, nuestra intención es la de resumir lo dicho en una serie de **principios** y su **argumentación**. Posteriormente, vamos a tratar de exponer brevemente las principales **aportaciones teóricas** desde el campo de la cortesía verbal. Para acabar, expondremos nuestra visión de dichas corrientes teóricas, así como nuestra **propuesta** de análisis.

3.5. ¿Qué significa “adecuación” y cómo enseñarla?

De acuerdo con lo que hemos ido indicando, la adecuación implica:

1. Que partimos del principio de veracidad.
2. Que todo acto de habla presupone los anteriores.
3. Que la relación se construye en la interacción.

4. Que dominar el uso contextualizado de la lengua Z significa tener poder.
5. Que el poder (para conservarse y progresar) se ejerce de manera racional (aunque no siempre transparente) a través del discurso.
6. Que el discurso de la razón comprende un conocimiento de los ejes vertical (el tratamiento) y horizontal (frecuencia y preferencia), así como de la naturaleza del acto de habla (experiencia y cultura).
7. Que conversar significa cooperar, relacionarse y “jugar” (pero también «jugársela»).
8. Que necesitamos conocer cómo se concretan tamaños principios universales en cada cultura.
9. Que una de las maneras posibles de hacerlo es a nivel macro (el estilo comunicativo); y otra a nivel micro (el comportamiento).
10. Que el comportamiento varía según se encuentre el sujeto en una esfera familiar, personal, laboral o en el ámbito de la experiencia no personal.
11. Que los comportamientos y estatus no son transferibles tal cual de una lengua a otra.
12. Que todo ello compone un conocimiento no siempre explícito y nunca transparente.

3.6. Nuestra argumentación

Nuestro punto de partida son una serie de **actos de habla** (muy ritualizados en las sociedades occidentales) que al parecer operan según principios pragmáticos universales (Austin, 1962; Searle, 1969), excepto para quienes consideran que se trata de una serie de principios anglocéntricos (Wierzbicka, 1985). Además, las denominadas como unidades mínimas de acción funcionan mediante principios universales de **cooperación** y **cortesía** que ayudan a establecer y mantener las relaciones sociales entre los miembros de una sociedad (Grice en Escandell, 1996; Brown / Levinson, 1987; Leech, 1983; Haverkate, 1994).

Sin embargo, las diferencias en los **estilos interaccionales** de los miembros de una cultura con respecto a otras (de tipo intercultural como pueden ser las diferencias entre japoneses y españoles, pero también intracultural como pueden ser las diferencias entre generaciones, géneros o grupos profesionales, entre otros) conllevan modos diferentes de comportarse (gestualmente, proxémicamente, pero también, verbalmente). Diferentes maneras de contextualizar y de dibujar los **marcos** de las interacciones llevan asociadas diferentes expectativas y estrategias de interpretación. Esto explicaría los malentendidos interculturales e interétnicos (Gumperz, 1982; Tannen, 1989, 1993, 1996) [13].

Por lo tanto, lo que llevamos a cabo, como hablantes, son actos de habla (más o menos ritualizados) pero cada cultura posee una forma de ponerlos en sus contextos de uso. Tendremos que admitir que hay algunos directos (que hacen lo que dicen) y otros **indi-**

rectos (que hacen algo que no dicen). Lo que demuestran Tannen (1989, 1993, 1996) y Gumperz (1982) es que los estilos comunicativos de los hablantes utilizan la indirección culturalmente aprendida. Para explicar este fenómeno de la indirección tenemos dos tipos de argumentación complementarios.

En primer lugar, un punto de vista **interno** (de la lengua) que lo explica mediante las **presuposiciones** (sean presupuestos, sean sobrentendidos), o sea aquellos mecanismos lingüísticos que condicionan lo que vamos a decir tanto por los enunciados precedentes como por las enunciaciones anteriores (el eco de los que nos han precedido en el uso de la palabra o las nuestras en otro momento). En este sentido, nuestros textos son **polifónicos** porque contienen múltiples voces de enunciados y enunciaciones anteriores (Ducrot, 1984; Kerbrat, 1980, 1986; Reyes, 1990, 1993, 1998).

Y, en segundo lugar, un punto de vista **externo** (del contexto) que sostiene que realizamos los actos de habla en situaciones que nos obligan a mostrar un determinado comportamiento (teniendo en cuenta el eje vertical, el horizontal y la propia naturaleza del acto de habla). La característica principal de las reglas de **cortesía**, comportamiento o adecuación al contexto es la racionalidad (en los modelos de Brown / Levinson, 1987; y de Leech, 1983). En una situación dada, salvaguardamos nuestra **faz negativa** (individual) pero también queremos ser apreciados mediante la **faz positiva** (social, Brown y Levinson, 1987). Todo ello significa minimizar lo descortés (el coste para el oyente) y maximizar lo cortés (el beneficio para el oyente, Leech, 1983), a través del uso de unas partes, una perspectiva, una indirección, unos atenuadores y unos intensificadores (Blum-Kulka / House / Kasper, 1989; Holmes, 1995; y en español, Haverkate, 1994; Briz, 1998).

3.7. ¿Qué es y qué no es la cortesía?

Aunque no vamos a ahondar en detalles y escuelas, sí apuntamos que el estudio de la cortesía tiene como punto de partida el concepto de acompañar un acto de habla con una **lectura social**, cuando el uso del lenguaje tiende a mantener el equilibrio entre las diferentes posiciones que se relacionan en el discurso (Escandell, 1996: 135-136). La cortesía, a diferencia de los buenos usos y las buenas costumbres (o sea, aquello que normalmente se entiende por cortesía), es una norma social que regula el **comportamiento adecuado** de sus miembros (un mecanismo para que la agresividad de sus miembros no se vuelva contra ellos mismos).

“...the problem for any social group is to **control** its internal aggression while retaining the potential for aggression both in internal social control and, especially, in external competitive relations with other groups” (Brown / Levinson, 1987: 1).

Partimos, pues, de un concepto que existe universalmente [14] pero que varía **intercul-**

turalmente (y también intraculturalmente). Escandell (1996) pone como ejemplos de la diversidad de normas los siguientes:

- a/ para un árabe que un invitado alabe la comida no se interpreta como un cumplido, sino como evidente desagrado.
- b/ exagerar las cualidades negativas de un regalo en Japón por parte de quien lo da constituye una conducta esperable.
- c/ el agradecimiento ante un auténtico favor en la cultura oriental por oposición a la ausencia de agradecimiento en aquellas situaciones en las que otra persona ha cumplido con “su deber”.

Por lo tanto, nos referimos a una estrategia conversacional que sirve para amortiguar los baches del camino **social** (del roce lingüístico, pero también de las transacciones, de las compañías obligadas en espacios compartidos, etc...) y que se vuelve imprescindible cuando lo fundamental es nuestra actuación individual (o nuestra reivindicación: imagen, actuación...); cuando predomina **lo interaccional** (Kerbrat, 1992), como por ejemplo cuando hay que atenuar el carácter negativo de algunas afirmaciones o dar una mala noticia. Mientras que el predominio de los principios conversacionales se produce al dar instrucciones que interesan al destinatario o ante peticiones de auxilio (donde predomina **lo transaccional**). Los principios sociales (de relación, de interacción) son los que toman las riendas en situaciones no marcadas por la urgencia o por la importancia de la información (Leech, 1983) [15].

3.8. El principio de cortesía de Leech (1983)

En la retórica interpersonal, título de un libro de Laborda (Laborda, 1996), y concepto fundamental de la teoría de Leech, es necesario tener en cuenta el Principio de **Coope-ración**, el de **Cortesía** y el de **Ironía**. La explicación de Leech (1983, cap. 4) se basa en que dar cuenta de ciertos fenómenos como las anticipaciones o las indirectas a partir de las máximas de Grice (en Escandell, 1996) no es suficiente. En su opinión, contienen implicaturas que exceden el análisis de la veracidad o la relevancia. Leech clasifica los actos de habla según la función que desempeñan sobre el oyente:

- a/ aquellos que **apoyan** la cortesía: agradecer, felicitar, saludar, ofrecer, invitar...
- b/ aquellos que son **indiferentes** a la cortesía: afirmar, informar, anunciar...
- c/ aquellos que entran en **conflicto** con la cortesía: preguntar, pedir, ordenar...
- d/ los que **atentan** contra el mantenimiento de la relación: amenazar, acusar, maldecir...

Sobre dicha clasificación funciona la cortesía negativa (es decir, minimizar la descortesía de lo descortés) y la positiva (maximizar la cortesía de lo cortés). Por lo tanto, según estos principios, usamos formas indirectas en los actos descorteses (abrimos la posibilidad de realizarlos o no). En consecuencia, además de las máximas de Grice, que operan en situaciones de eficiencia, debemos tener en cuenta las **máximas** de tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía, que se realizan en función del análisis coste-beneficio. [16]

3.9. El modelo de Brown y Levinson (1987)

El modelo de Brown y Levinson parte de la base que el comportamiento en la comunicación tiene dos propiedades básicas:

a/ racionalidad: unos medios para conseguir unos fines (principio de cooperación).

b/ faz pública (cortesía): negativa (tener libertad, no sufrir imposiciones y dominar el propio terreno), y positiva (ser apreciado y compartir).

El argumento básico consiste en que intentamos mantener esa **faz** (Goffman, 1971), pero teniendo que lidiar con los actos intrínsecamente amenazantes, y a no ser que quiera cumplirlo con la máxima eficacia (como en el caso de una urgencia), el hablante lo minimizará. Por lo tanto, cuanto más amenazante sea el acto, mayor será la estrategia [17]. Los actos intrínsecamente amenazantes son los siguientes:

a/ aquellos que afectan a la faz negativa del interlocutor: órdenes, peticiones, sugerencias, recordatorios, amenazas, advertencias, ofrecimientos, promesas, cumplidos y la expresión de sentimientos negativos.

b/ los que afectan a la faz positiva del interlocutor: críticas, quejas, acusaciones, insultos, desacuerdo, retos, expresiones violentas, irreverencias, tabús, traer malas noticias, tópicos divisivos, mostrarse no cooperativo y el uso de formas de tratamiento.

c/ los que afectan a la faz negativa del hablante: agradecer, aceptar disculpas, excusas, aceptar ofertas, responder a un paso en falso y promesas insinceras.

d/ los que afectan a la faz positiva del hablante: disculpas, aceptar un cumplido, pérdida del control, autohumillarse, confesar y emocionarse.

El estudio de Brown y Levinson se centra en tres lenguas tipológicamente diferentes: inglés, tzeltal (Méjico) y tamil (India). Y sus conclusiones son que existen cuatro tipos de **estrategias** universales en el funcionamiento de la cortesía (a partir de los datos de las lenguas anteriormente mencionadas):

a/ **literal** y sin compensación: en caso de urgencia, de amenaza para el interlocutor o de superioridad del hablante. Es decir, el Principio de **Cooperación** de Grice y sus máximas.

1. Actuar con **eficiencia**, según las máximas de:
 - 1.1. **Cantidad**: ser tan informativo como sea necesario, ni más ni menos.
 - 1.2. **Cualidad**: ser veraz y no decir aquello de lo que se carece de pruebas.
 - 1.3. **Relación**: ser pertinente e ir al grano.
 - 1.4. **Manera**: evitar ambigüedades, ser claro, escueto y ordenado.
2. Actuar con urgencia, a través de los captadores de atención (imperativos, ruegos...).
3. Solucionar las dificultades con el canal (instrucciones...).
4. Actuar en interés del oyente (advertencias, deseos...).

b/ cortesía **positiva**: que busca la familiaridad y la proximidad.

1. Apelar a zonas comunes:
 - 1.1. **Atender** / reconocer un aspecto (el pelo, hambre...).
 - 1.2. **Exagerar** interés o aprobación (*fantástico, maravilloso...*).
 - 1.3. **Intensificar** el interés (en un relato en estilo directo, con marcas como *¿y sabes lo que...?*, o exagerando).
 - 1.4. **Marcas de identidad grupal** (a través del apelativo: *querido, cariño...*; del cambio de código; una variedad o dialecto para intimar; o del uso de la jerga como en el caso de las marcas y el argot: *Winston, pelas...*).
 - 1.5. Buscar el **acuerdo** (tópicos no conflictivos, eco...).
 - 1.6. Evitar el **desacuerdo**, ya sea atenuando (*sí, pero...*), con un pseudo-acuerdo (*entonces, te veo a favor de...*), con mentiras piadosas o con modalizadores (*una especie de...*).
 - 1.7. Presuponer terreno común, ya sea cotilleando antes de una petición, o eligiendo un punto de vista común (*¿no?*, estilo directo en presente, *traer, venir...*).
 - 1.8. **Bromear**.
2. Comunicar la cooperación:
 - 2.1. **Presuponer** que se conocen las necesidades (*sé que no te gustan las fiestas, pero...*).
 - 2.2. **Ofrecerse** / prometer (*vendré mañana...*).
 - 2.3. **Optimismo** / presunción de... (*Estoy seguro que no te importará si...*).
 - 2.4. **Incluir** en una actividad (*vamos a...*).

2.5. Dar excusas / razones (...*es que hace frío...*).

2.6. Asumir reciprocidad (“*hoy por ti, mañana por mí*”).

3. Satisfacer los deseos del oyente (regalos...).

c/ cortesía **negativa**: lo que entendemos básicamente por cortesía (de tipo evitativo, formal).

1. Ser **convencionalmente indirecto** (*¿Puedes pasarme la sal?*).

2. Usar **protectores** (*realmente, pienso, creo, ummm...*).

3. Ser **pesimista** (*no tienes muchas ganas, ¿verdad?*).

4. **Minimizar** la imposición (*sólo, un trozo, un poco...*).

5. **Mostrar deferencia** (tratamiento, *señor...*).

6. **Disculparse** (*Lo siento, pero es que...*).

7. **Impersonalizar** (*es necesario, alguien, sería conveniente...*).

8. **Endeudarse** (*nunca podré pagártelo si tú...*).

d/ indireccionalidad o **ironía**. O sea, el incumplimiento de las máximas del Principio de Cooperación, entre otros recursos.

1. Lanzar **indirectas** (*Hace frío...*).

2. Dar **pistas** (*me duele la cabeza...*).

3. **Minimizar** (*no es mal estudiante...*).

4. **Exagerar** (*he llamado 200 veces...*).

5. **Tautologías** (*la vida es así...*).

6. **Contradicciones** (*sí y no...*).

7. **Ironía** (*es un genio...*).

8. **Metáforas** (*bebe como una esponja*).

9. Ser **ambiguo** (*es un chico majo*, como cumplido y como ironía).

10. Ser **vago** (*a lo mejor, alguien hizo algo...*).

11. **Generalizar** (*la gente madura...*).

Los conceptos que abordan Brown y Levinson son prerequisites para la descripción de secuencias en la conversación (1987: 234). En su opinión (que nosotros compartimos) opera un **principio de balance** (o equilibrio), por el que si ocurre una ruptura constituye una deuda que debe ser reparada positivamente para restaurar el nivel de consideración original (1987: 236). En tal caso existen dos opciones: las **convenciones** (los remedios de Goffman [1971]: disculpas, agradecimientos, despedidas, condolencias...) o el uso estratégico de las **funciones**.

3.10. El modelo de Haverkate (1994)

Se trata de una aplicación al español de los modelos anteriores a partir de la tipología de actos de habla propuesta por Austin (1962) y Searle (1969). Entiende la cortesía como un **subacto** no constitutivo, sino regulativo; y construye una oposición entre actos de habla corteses y no corteses. Dentro del primer grupo se encuentran los actos **expresivos** (agradecer, felicitar, dar el pésame...) y los **comisivos** (invitaciones...). Mientras que dentro del segundo grupo, el de los no corteses, figuran los **asertivos** (consejos...) y los **exhortativos** (indirectos como los ruegos, o directos como los mandatos).

Se trata de un modelo centrado en el análisis coste-beneficio, cuyo principal objetivo es aplicar el enfoque pragmalingüístico, o sea un tipo de análisis que vaya de la función a la forma. En definitiva, las **estrategias** de cortesía que propone son las mismas que aparecen en los modelos anteriores: atenuación, indirección, presecuencias en las exhortaciones, impersonalización y términos de tratamiento. [18]

3.11. Las críticas

Desde una perspectiva cognitiva (en Pérez, 1996; a partir de los planteamientos de Lakoff, Johnson y Langacker), se postula que cualquier intento de definir el fenómeno de la cortesía mediante **metáforas conceptuales** estará marcado culturalmente. Puesto que las metáforas que utilizan tanto Brown y Levinson como Leech no sirven en aquellas culturas no competitivas o con un modelo económico comunitario.

En segundo lugar, los estudios de pragmática contrastiva alegan que la cortesía entendida como **contrato conversacional** (Fraser, 1990) responde a los intereses del grupo y no a los del individuo. Ponen como ejemplo los casos de culturas no occidentales en las que prima la cortesía como regla o forma de tratamiento antes que como estrategia del hablante. Es decir que ser cortés será una consecuencia de un comportamiento adecuado en el seno de un grupo (Nwoye, 1992 para la cultura Igbo; Matusumoto, 1988, Ide, 1998, y Mao, 1994 para la cultura japonesa; Gu, 1990 y Chen, 1993 para la china).

Esta corriente de críticas a las teorías fundacionales de la cortesía entienden que se trata de un trabajo de **compensación** (“repair work”) hacia la faz de un actor que se responsabiliza de su comportamiento en relación con las expectativas de un grupo determinado (Meier, 1995). En consecuencia, revisan la teoría de Brown y Levinson que ya había sido criticada por anglocéntrica (Wierzbicka, 1985) y le reprochan que mezcle estrategias de comportamiento con otras verbales, así como por hacer desaparecer al hablante en beneficio del oyente.

3.12. Recapitulación

«The label **linguistic etiquette** refers to the practice in any speech community of organizing linguistic action so that it is seen as appropriate to the current communicative event» (Kasper, 1997:374).

En primer lugar, el **estado de la cuestión** (seguimos a Kasper, 1997) en el campo de la cortesía parte de considerar dicho concepto como un rasgo del uso del lenguaje. Sin embargo, unos lo consideran como **acción** que clasifica los actos en corteses o no y, por lo tanto, atribuible a la lengua (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983; Haverkate, 1994). Y otros estiman que se trata de un fenómeno atribuible a la **situación** y a los hablantes (Fraser, 1990; Pérez, 1996). En cualquier caso, lo que observamos es la conducta, sea lingüística o no. Por todo ello, cuando corregimos a un estudiante porque nos parece demasiado estridente que pida algo en una tienda con “Quiero...”, y le proponemos que utilice “Quería...”, nos encontramos con un problema de conducta para el que no contamos con una teoría que lo sustente. [19]

En segundo lugar, las relaciones entre el **principio de cooperación** (de Grice, en Levinson, 1983) y la **cortesía** se han establecido desde diferentes puntos de vista.

1. Se considera que forma parte del principio de cooperación como si se tratara de **otra máxima** cuya violación origina inferencia conversacional (Haverkate, 1994).
2. El principio de cooperación como **marco** y la cortesía como una **fuerza** que obliga a transgredirlo, debido a que los usuarios se preocupan por la faz siguiendo una serie de principios racionales. Con todo, la cortesía protege la faz cuando hay riesgo (Brown y Levinson, 1987).
3. Ambos principios se encuentran en el **mismo nivel**, con una serie de máximas que contribuyen a la eficiencia (el principio de cooperación y sus máxima de cantidad, calidad, manera y pertinencia) y a minimizar los comportamientos inadecuados (la cortesía y sus máximas de tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía) (Leech, 1983).
4. Hay quienes opinan que la cortesía ni complementa, ni causa desviaciones del principio de cooperación. Lo ven como un **contrato conversacional** que opera en los encuentros en curso hasta que los participantes deciden cambiar sus condiciones. Según este punto de vista ser cooperativo es igual a ser educado / adecuado, y es actuar conforme al contrato conversacional (Fraser, 1990).

En tercer lugar, el problema de las relaciones entre **cortesía** y **faz**. El punto de partida se basa en la cortesía como actividad para mejorar, mantener o proteger la faz. Si nos dirigimos a la **faz negativa** (que postula la libertad de acción y de imposición) obten-

dremos indirección, formalidad, énfasis en la distancia social y respeto por el interlocutor (Scollon y Scollon, 1986). Si nos encaminamos hacia la **faz positiva** (el deseo de solidaridad) seremos directos, informales, enfatizaremos el terreno común, el aprecio por el interlocutor, sus acciones y posesiones [20]. Todas estas estrategias (según Brown y Levinson, 1987) son **compensatorias** por la amenaza que suponen ciertos actos, aquellos que tienen una dimensión interpersonal: los directivos, comisivos y expresivos (Searle, 1969).

Esto último, el concepto de faz ha sido uno de los puntos más criticados de la teoría. Con todo, las objeciones contra la faz como proyección individual se pueden solucionar con la propuesta de Mao (1994) sobre los **ideales interaccionales**. En tal caso, podremos hablar del ideal de identidad social (substituto de la faz positiva) y del ideal de autonomía individual (substituto de la faz negativa). Ambos ideales variarán intraculturalmente e interculturalmente en sus contenidos. [21]

Desde este punto de vista, se resuelven las principales **objeciones** a la teoría. Por un lado, quienes critican su validez en culturas orientales (Ide, 1998) incorporan a lo estratégico (o volitivo) un componente normativo (discernimiento). Por otro lado, quienes han argumentado que la faz es un concepto individualista (y que, en realidad se trata de lo políticamente correcto; Watts, 1992) o una simple adherencia a las normas sociales (Gu, 1990), van contra la propuesta de Brown y Levinson (1987), pero no contra los ideales de Mao (1994).

En cuarto lugar, el estudio de la cortesía se ha realizado teniendo en cuenta las siguientes **variables** (o factores contextuales) que inciden en ella, y que se manifiestan a través de la indirección convencional:

1. **Poder / autoridad** (jerarquía, edad, género, dificultades con el lenguaje...)
2. **Distancia social** (cuyo hito es la hipótesis de la “campana / bulto” de Wolfson, 1988; según la cual existe una similitud en el comportamiento con íntimos y extraños, mientras que las mayores diferencias, con respecto a la eficiencia, se producen con los niveles intermedios: conocidos, amigos...).
3. **Imposición / coste-beneficio** (estudiado, fundamentalmente en peticiones, disculpas, agradecimientos y quejas).

Por último, desde el punto de vista de la cortesía se ha estudiado una serie de **contextos discursivos**: institucional, trabajo, interpersonal, medios de comunicación o canal escrito (por ejemplo los trabajos de Cherry, 1988; o de Pilegaard, 1997 sobre la cortesía a nivel escrito). Por todo ello, nos parece que el estudio de la cortesía no está determinado por el curso del contrato conversacional, sino que se trata de una fuerza creadora y modificadora del contexto con derecho propio (Kasper, 1997).

3.13. Nuestra propuesta

«Politeness is an expression of concern for the feelings of the others... in many ways, both linguistic and non-linguistic» (Holmes, 1995:4).

Pensamos que lo **adecuado / educado / cortés** varía de una cultura a otra (Wierzbicka, 1985; Kasper, 1990) y puede parecer ridículo o jocoso para quienes actúan desde sus parámetros culturales. En consecuencia, necesitamos una descripción (para poder enseñarla posteriormente) que amplíe las posibilidades de los actos de habla que queremos llevar al aula (que proporcione un conocimiento sociocultural adecuado). Es decir, dado un determinado acto de habla (una petición, una disculpa, la expresión del gusto, la reacción al elogio o las excusas) estableceremos cuáles son sus posibilidades **formales**, cuáles son las características internas de la **situación / marco** y cuáles son sus dimensiones **sociales / contexto** (Brown y Fraser, 1979, en Blum-Kulka / House / Kasper, 1989). [22]

Nuestro **concepto** de la cortesía parte de la base de que existen actos y situaciones en las esfera interpersonal que se rigen por los **principios** de cortesía, de cooperación y de ironía (Leech, 1983). En segundo lugar, entendemos que el principio de cortesía y el de cooperación se encuentran al mismo nivel pero se usan en situaciones diferentes (en las de máxima eficiencia operará la urgencia por transmitir información, mientras que en aquellas con una lectura social funcionará el principio de cortesía o de mantenimiento de la relación, Brown y Levinson, 1987). En tercer lugar, compartimos con Mao (1994) la idea de que los hablantes funcionan según unos **ideales interaccionales**: de identidad social (el positivo) y de autonomía individual (el negativo) que contienen elementos universales y, por supuesto, culturales. Y, por último, creemos que las denominadas como “dimensiones sociales” y la “situación”, el marco, constriñen o actúan sobre los enunciados.

En definitiva, ¿cómo **funciona** la cortesía? Pues bien, emitimos enunciados que, en función de la situación y la relación, oscilan entre las formas más directas (“*Abre la ventana*” en el caso de una petición, o “*Está buenísimo*” en el caso de la expresión del gusto) y las más indirectas (“*Hace calor*” para la petición, o “*Comer es un placer*” para la expresión del gusto). Sin embargo, combinamos lo anterior con el uso de atenuadores e intensificadores, mecanismos catalogados como “palabras”, “partículas pragmáticas”, en suma “mecanismos sintácticos”, pero que también van acompañados de una cierta entonación (Holmes, 1995). [23]

Cuadro 6: ATENUADORES E INTENSIFICADORES

1. Atenuadores

1.1. Entonación descendente

1.2. Confirmaciones: *¿no?*, *¿sabes?*...

1.3. Modales: *¿podría?*...

1.4. Léxicos: *a lo mejor?*...

1.5. Partículas pragmáticas: *una especie de / un tipo de... creo que...*

1.6. Pausas: *ummm... ehhhh...*

2. Intensificadores

2.1. Prosódicos: énfasis o el volumen alto

2.2. Sintácticos: exclamación

2.3. Partículas pragmáticas: *por supuesto, exacto...*

2.4. Léxico: tacos, adverbios modales...

(seguimos, por ello, a Holmes, 1995).

Estos mecanismos funcionan de la siguiente manera. Normalmente, **intensificamos** o maximizamos lo **positivo**, mientras que minimizamos o **atenuamos lo negativo** (Leech, 1983). De tal manera que intensificamos, por ejemplo, el acuerdo, el elogio o el saludo con el propósito de crear solidaridad (Holmes, 1995), aunque también sea posible que intensifiquemos los desacuerdos, las críticas o los insultos (pero, en tal caso no estamos siendo cooperativos ni aplicamos las normas de cortesía, para un análisis de la descortesía Culpeper, 1996). Por su parte, el uso de atenuadores es la característica fundamental de los actos directivos, así como de las reacciones a aquellos actos de habla que como el elogio rompen el **principio de balance** (Brown y Levinson, 1987: 236) que reina entre los participantes en un intercambio. [24]

«Being linguistically polite involves using language in a way that reflects **consideration for others**. Positively polite behaviour expresses friendliness; negatively polite behaviour expresses respect» (Holmes, 1995: 194).

Nos interesa estudiar este tipo de cuestiones por dos razones. Una, porque necesitamos conocer los mecanismos de la **variación** y las posibilidades del enunciado más allá de las grandes variables sociales (Coulmas, 1997). Este es el primero de los objetivos que perseguíamos: conocer los mecanismos de la adecuación para poder enseñarlos (Miquel, 1997, cita que figura al principio de esta memoria). Y, en segundo lugar, porque nos permitirá usar o no un tipo de discurso que denominaremos como **cooperativo** (con lo cual cumpliríamos con el segundo de los objetivos que planteaba Miquel en la misma

cita, el de luchar contra el etnocentrismo y la discriminación del tipo que fuera: intercultural o intracultural (por razones de género, raza o posición social).

En este sentido, el **discurso igualitario** (femenino según Holmes, 1995) está más orientado a lo afectivo e interpersonal, anima y refuerza cuando escucha, no interrumpe, pregunta y mantiene la conversación informal, deja el campo en contextos formales, usa las partículas pragmáticas orientadas hacia el “otro”, y prefiere el acuerdo, el elogio y la disculpa (como formas de solidaridad).

Las características del **discurso del poder** (y de la cortesía entendida tradicionalmente como deferencial, o masculino en el caso de los hombres neozelandeses estudiados por Holmes, 1995) son las siguientes: está orientado a lo referencial, no se esfuerza por mantener conversaciones informales, su participación en público se realiza para mantener el poder, muestra desacuerdo más a menudo y no atenúa, usa las partículas pragmáticas para asegurar la validez de la proposición y no para confirmar la relación con el destinatario, se centra en la información, elogia y se disculpa con menor frecuencia (según Holmes, 1995, entre otros). [25]

Se trataría, entonces, de describir el uso de la cortesía como **discurso cooperativo** (o de igualdad) que tiene en cuenta al “otro”. Algo que tradicionalmente se asocia al discurso femenino por oposición a un discurso competitivo, incluso en los ámbitos sociales de la comunicación. Dicho lenguaje se utiliza para mantener las barreras de poder y el orden establecido (Van Dijk, 1997, 1998), por lo que la cortesía y el comportamiento lingüístico se conciben únicamente en términos de manuales de etiqueta o buenas maneras.

Notas del capítulo 3:

[1] Las dos referencias bibliográficas son una posibilidad, evidentemente incompleta, de abordar la hipótesis que nace con Humboldt (ver la introducción que hizo José María Valverde en Humboldt (1993) *Escritos sobre el lenguaje*, Barcelona: Península), sigue con los trabajos de Sapir y Whorf sobre las culturas ágrafas de los indios americanos, y que se completa con la idea de Coseriu de diferenciar entre un saber elocutivo, otro idiomático y otro expresivo (en Martinell, 1998).

[2] Nuestro punto de vista consiste en que la enunciación, tanto en su vertiente de acontecimiento, como de contexto influye decisivamente sobre el enunciado.

[3] El estudio de la comunicación interpersonal se ha abordado de muchas maneras, desde la sociología interaccional (Garfinkel), hasta la sociolingüística (Labov), pasando por el pensamiento filosófico de Schutz (entre otros muchos puntos de vista). De esta última tradición (mezcla de retórica y de pragmática) surge el trabajo de Laborda (1996) que explora los móviles interpersonales de la comunicación mediante discursos de presentación, dominio y afecto que satisfacen necesidades personales de inclusión, control y afectividad.

[4] La cuestión fundamental estriba en cómo es posible significar más de lo que se dice (contenido veritativo) y el ejemplo clásico consiste en preguntar la hora y obtener una respuesta como: “*Bueno, el lechero ya ha pasado*” (Levinson, 1983).

[5] El tema de los presupuestos y los sobrentendidos tiene una primera formulación en Ducrot, 1982, y una reformulación en Ducrot, 1984 que desemboca en la teoría polifónica de la enunciación.

[6] Como explica Reyes (1990) el hablante ratifica la autenticidad de sus palabras por su carácter repetitivo y formulaico (“*Lo siento mucho, te lo digo de verdad*”), pero también a través de la construcción de enunciadores. Todo ello aporta a su discurso una polifonía de voces que lo enriquece. En esta concepción del lenguaje subyacen, entre otras, las ideas de Benveniste sobre enunciación (1966, *Ensayos de lingüística general*, Madrid: Siglo XXI) y de Bajtin sobre estética verbal (1979, *Estética de la creación verbal*, Madrid: Siglo XXI).

[7] En el fondo, la discusión que se plantea en este punto (y que luego surgirá al hablar sobre los actos y la cortesía) consiste en pensar que un enunciado o acto de habla tiene propiedades intrínsecas (descontextualizado) o no.

[8] Desde otro punto de vista, se puede estudiar este tema como marcadores del discurso (mecanismos organizadores desde una perspectiva interaccional o pragmática) que pertenecen a diferentes categorías gramaticales (Schiffirin, 1987). Si estudiamos las funciones que cumplen (acuerdo, desacuerdo, soporte, reparar, llamar la atención) hablaremos de partículas metapragmáticas cuya distribución es diferente en una lengua y en otra (ver Romero Trillo, 1997). Así, en español se utilizan más frecuentemente las partículas para llamar la atención (*mira, oye...*) que en inglés, por lo que los estudiantes lo preguntan en niveles iniciales debido a su frecuencia de uso.

[9] Solamente hay que pensar en aquellas situaciones de urgencia en las que todo funciona como una seda (o todo lo contrario), a diferencia de los encuentros programados o forzados por la situación en los que se producen (o no) las suspicacias y los desencuentros.

[10] Cuando un hablante comete un error pragmático (en Coulmas, 1981a) está siendo cooperativo y cortés según su código (que traslada a la lengua meta). Incluso se puede suponer que está siendo relevante. Para los principios pragmáticos o reglas de uso de la lengua ver Escandell, 1996.

[11] Confiamos en que la descripción de las dimensiones sociales (poder, distancia, imposición), situacionales, formales y funcionales que se encuentran en las presentaciones o muestras de lengua de los materiales, nos permita ampliar las posibilidades de los actos de habla.

[12] En definitiva, los modelos de Brown/Levinson y Leech otorgan un peso significativo a las características intrínsecas del acto de habla. Sin embargo, Fraser (1990) y los críticos no otorgan valor o peso alguno a los enunciados descontextualizados.

[13] Tannen (1993) sostiene que al estudiar los malentendidos, aquello que funciona mal, se pretende conocer las características que pasan desapercibidas cuando todo funciona bien.

[14] Quienes sostienen que no es así (por ejemplo Fraser, 1990) discuten que exista tal principio y proponen un contrato conversacional establecido entre los interlocutores (y que se mantiene o se rompe por decisión de los participantes).

[15] En nuestra opinión las situaciones de urgencia, informativas o muy mecanizadas (por ejemplo los saludos y despedidas en un comercio, en Laver, 1981) carecen de los procesos a través de los cuales el locutor imprime su huella en el enunciado (Kerbrat, 1980).

[16] En realidad, en el modelo de Leech (1983) sobresale, por encima de las otras, la máxima de tacto. Las escalas pragmáticas que operan sobre ella son las de coste / beneficio, la de opcionalidad, la de la indirectión, la de distancia social y la de autoridad.

[17] A mayor esfuerzo del hablante por comportarse y mantener la imagen o faz, le corresponderá una mayor atención hacia los deseos del oyente (en negativo sería no molestarle y en positivo sería cuidarle, en Brown / Levinson, 1987).

[18] Haverkate (1994: cap. 9) distingue entre estrategias que afectan al acto articulatorio (la curva melódica creciente, así como los gestos), al acto ilocutivo (las interjecciones para llamar la atención del interlocutor [tema tratado por Romero Trillo, 1997] o las marcas de cortesía como *por favor*), y al acto proposicional. Este último comprende lo predicativo que opera mediante selección (como en el caso del eufemismo o la ironía), modificación (como el uso de atenuantes) y repetición (como el caso del eco); y, también, lo referencial (cuyas estrategias son la impersonalización y desfocalización).

[19] Si exceptuamos la explicación tradicional del nivel de formalidad que se aplica por igual a estrategias del hablante como a situaciones que salen de lo típicamente conversacional (informal).

[20] Scollon / Scollon (1986) contemplan la variación de los mecanismos de cortesía desde un nivel de discurso (y no sólo a partir de los actos de habla, como Brown / Levinson, 1987). Su recomendación es evitar la cortesía solidaria como estrategia inicial, y optar por la deferencia porque reconoce y respeta la diversidad (y la dificultad).

[21] En consecuencia, el concepto de faz o imagen pública que Brown / Levinson habían tomado de Goffman (1973) recupera su sentido social y abandona la dimensión individual.

[22] Reiteramos que la situación interna (marco) y la externa (las dimensiones sociales) influyen sobre la forma de los enunciados. Por lo que nuestra propuesta de estudio se centrará en la descripción de las diferentes situaciones que se presentan en los manuales para unos determinados actos de habla (con una lectura social).

[23] Es decir, el uso de dichos mecanismos de cortesía, de consideración por el otro en los actos de habla que realizamos tiene como consecuencia un determinado tipo de discurso (cortés, educado, considerado, cooperativo).

[24] Brown / Levinson (1987) consideran que este principio de cooperación opera cuando se produce una ruptura, pero creemos que es intrínseco a las situaciones interpersonales. Y no sólo eso, sino que parafraseando a L. Miquel (1997) dos personas usarán el mismo código, pero no los presupuestos, sobrentendidos y expectativas (y nosotros añadimos su concepto de balance o cortesía).

[25] Holmes (1995) sostiene que hombres y mujeres otorgan diferentes valores a la conversación, al mero hecho de conversar. Sin embargo, nos permitimos ampliar su distinción en términos de discurso de poder y discurso de igualdad: quienes lo usan para competir y quienes lo usan para cooperar.

4. APLICACIONES, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

Aplicaciones de los conceptos tratados en el apartado anterior.

El análisis de los fenómenos de cortesía nos conduce a la variación intracultural (en función de la situación y lo social), a la variación intercultural de la interlengua, a la metodología de los estudios de lingüística aplicada, así como su aplicación al aula de E / LE con una serie de limitaciones. Concluiremos el capítulo con nuestras hipótesis y con la propuesta de plantilla de análisis de los materiales.

4.1. Ámbitos de aplicación

«La competencia de la lengua incluye la competencia organizativa, a su vez formada por las competencias gramatical y textual, y la competencia pragmática, compuesta por las competencias ilocutiva y sociolingüística. La competencia estratégica es vista como la capacidad para relacionar la competencia de la lengua, o conocimiento de la lengua, con las estructuras de conocimiento del usuario de la lengua y los rasgos del contexto en que la comunicación tiene lugar. La **competencia estratégica** lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución para determinar los medios más efectivos para alcanzar la meta comunicativa» (Bachman, 1990: 126).

El conocimiento sobre los aspectos que hemos delimitado en los conceptos nos conduce, entre otras aplicaciones, a su enseñanza como **estrategias de comunicación** (diferenciadas de las de aprendizaje, metacognitivas o sociales; en español, Manchón 1993, entre otros; y en catalán, Bosch, 1996) [1]. Sin embargo, el estudio de las estrategias de comunicación (y en general de todas las estrategias) se ha abordado desde el modelo del “**buen estudiante**” que realiza procesos de reducción y expansión de lo que quiere comunicar cuando no domina el código de la lengua meta (Faerch / Kasper, 1983; Kasper / Kellerman, 1997; Manchón, 1993, entre otros). Es evidente que, si queremos ir más allá de la mera enseñanza del código lingüístico (con la idea de la competencia comunicativa *in mente*: Canale, 1983; Bachman, 1990...), entraremos en el terreno de las estrategias que usa el “**buen comunicador**” (el estratega que evalúa, planifica y ejecuta como dice Bachman, 1990), pero también del “**buen negociador**” (que coopera, sabe comportarse adecuadamente e ironiza, y domina el funcionamiento de la cortesía según Leech, 1983).

Con todo, antes de llegar a la enseñanza de las estrategias, tendremos que conocer cuáles son y cómo funcionan. Un estudio de esta índole tiene **aplicaciones** intraculturales, interculturales, en el campo de la interlengua, en el de la metodología de los estudios de lingüística aplicada, así como una serie de limitaciones para su aplicación al aula de E / LE. Los objetivos son los siguientes:

1. **Conocer** la variación y las posibilidades de los enunciados en situaciones y contextos determinados (lo adecuado, en 4.1.2).
2. **Comparar** las maneras de cooperar, comportarse y ser irónicos en una especie de cortesía contrastiva (lo no-etnocéntrico, en 4.1.3).
3. **Crear**, favorecer y mantener la comunicación en situaciones de interlengua, sea en contextos académicos o no (lo cooperativo, en 4.1.4).
4. **Desarrollar** una metodología propia que nos permita contrastar estudios en diferentes lenguas y sobre diversos objetos de estudio (actos de habla, discurso, ideales...) (lo metodológico, en 4.1.5).
5. **Aplicar**, a pesar de las limitaciones, dichos conocimientos al aula de E / LE, sea como conocimiento sociocultural o sea como estrategias comunicativas (la pedagogía de lo intercultural, en 4.1.6).
6. **Aplicar** al diseño de materiales el estudio de los aspectos interculturales (lo editorial, en 4.1.7).

4.1.2. Aplicación al estudio de la variación intracultural

“¿Qué es un ‘mundo’? Un entorno de sentido, un marco dentro del cual todo guarda cierta relación y resulta relevante de modo explicable... En el peldaño más bajo está lo que cada uno solemos llamar coloquialmente ‘**mi mundo**’ o incluso ‘mi mundillo’, es decir el ámbito de la familia, el grupo de amigos, el lugar de trabajo y de diversión, los rincones que nos son más usuales y más queridos, el hogar. Un escalón después está mi **ambiente social y cultural**, los que son ‘como yo’ aunque yo apenas les conozca o no les conozca en absoluto. Sigo subiendo y paso por mi país, la comunidad nacional a la que pertenezco, el área internacional en la que mi comunidad se integra, la humanidad incluso cuya condición simbólica comparto, el mundo de **lo humano**. Luego salgo ya del mundo afectivo, social, específicamente humanista y paso a la escala planetaria: mi mundo es esta Tierra... Más allá también es nuestro mundo el sistema solar... y la Vía Láctea... Después el mundo sigue desbordándose hacia lo gigantesco... y se convierte en **universo**” (Savater, 1999: 117-118).

Si nos encontramos en el terreno de lo interpersonal, deberemos dar cuenta del funcionamiento de la comunicación en los dos primeros ámbitos que menciona Savater (lo cotidiano y lo no personal). Cómo e incluso si es posible ya es otra cuestión. Sin embargo, una de las posibilidades con las que contamos para delimitar esos mundos interdependientes son los **esquemas de imagen** (en Pérez, 1996) [2]. Es decir, una representación de la realidad que sirve para explicar el funcionamiento de las relaciones sociales en un grupo determinado (gráficamente: un contenedor, un cuadrado, un círculo). El **contenedor** (de gente, de grupos, de sociedades) tiene las siguientes características:

- a/ protege
- b/ limita
- c/ previene del exterior y afecta al interior (en lo perjudicial y en lo beneficioso).
- d/ constituye un sistema ecológico.

Siguiendo con la imagen del contenedor (no importa si circular o cuadrado), el trabajo de Pérez (1996) sostiene que podemos hablar de una serie de relaciones internas (verticales las de poder y horizontales las de distancia social), así como de unas relaciones externas (con miembros que son de otro contenedor o que son excluidos). Pérez concluye su argumentación diferenciando entre el conocimiento de las **normas** de cortesía (la cortesía normativa que variará de una sociedad grupal a una individual) y las **estrategias** de cortesía (en las que lo universal serán los esquemas de imagen que expliquen las nociones de sociedad, gente... y lo cultural la distribuciones de dichas nociones, o no) [3].

Si las normas (el tipo de evento, las posibilidades de cooperación, las normas de interacción...) y estrategias de cortesía (variables de relación: distancia, poder e imposición) constituyen la base de la competencia sociocultural de un hablante, pensamos que existen unos **esquemas de imagen** (a modo de contenedores) que sustentan las actuaciones individuales (tanto rituales como no rituales) en diferentes situaciones.

- a/ faz personal
- b/ faz laboral
- c/ faz familiar
- d/ faz de la experiencia no personal (ambiente social y cultural).

El razonamiento es el siguiente. En los usos sociales de la lengua funciona el principio de repetición de una serie de **fórmulas** que apoyan o crean la solidaridad a través de una comunidad de gustos y de intereses, y una de las más frecuentes consiste en elogiar (Manes / Wolfson, 1981). Sin embargo, esta creación de la solidaridad mediante el comportamiento tiene como contrapartida que el elogiado, continuando con el ejemplo, tiene que responder con las estrategias propias de dicha comunidad (para no romper las expectativas y no ser juzgado). Ya sea aceptar, rechazar o evadir que constituyen el catálogo de estrategias universales ante el elogio, pero que se distribuyen culturalmente (Holmes, 1988, 1993). Una explicación análoga sirve para las excusas en las que quien se excusa realiza un trabajo de imagen mediante **modificaciones externas** (disculpas, agradecimientos antes o después de las excusas) y el uso de **modificaciones internas** (atenuadores o intensificadores) (Turnbull / Saxton, 1997). [4]

«En nuestra cultura se adquieren tales estrategias comunicativas con la socializa-

ción **alfabética**, es decir, con tareas comunicativas y asequibles. Se madura como hablante al escuchar, al leer y escribir, al pensar sobre cómo se habla y qué significa hablar. Y, finalmente, al trasladar todo ese bagaje a situaciones concretas» (Laborda, 1996: 16).

La dificultad estriba, sin embargo, en que un extranjero no conoce cómo funciona el sistema de cortesía de la lengua meta. Es algo que los niños llegan a adquirir a través de la frecuencia de contacto con sus compañeros de viaje existencial (vecinos, familiares, conocidos, etc...), que no se enseña porque lo consiguen a través de las interacciones con sus padres y con otros agentes de socialización (Snow / Perlmann / Gleason / Hooshyar, 1990). Por lo tanto, debemos describir y favorecer situaciones de aprendizaje en las que se barajen los tres **parámetros** básicos de la cortesía:

A. El primer parámetro de la variación es +/- **conocerse / distancia social**. Este primer punto tiene relación con el tiempo de la relación y se concreta en un eje que va desde lo accidental hasta lo habitual. Según esta oposición tendremos: lo **habitual** (la clase), lo **accidental** (una fiesta, el bar), lo **ocasional** (un ascensor) y lo **programado** (una visita a domicilio).

B. En segundo lugar, lo que influye en la variación es el grado de +/- **poder**, que se concreta en el eje **igual / desigual**.

C. Y, en tercer lugar, el grado de +/- **imposición** de dicho acto de habla y que se refleja en aspectos del enunciado como la indirección, la perspectiva, las partes en que se divide, la atenuación o la intensificación. En este sentido, disponemos como hablantes de una serie de estrategias de tiempo y de persona para señalar nuestra distancia del centro deíctico que algunos relacionan con tiempos como el condicional, así como con una deixis basada en el oyente o en el hablante (en la consideración que tiene este último hacia el primero) (Haverkate, 1994; Koike, 1989; entre otros).

En nuestra opinión, el estudio de dichos parámetros debe partir de:

1/ si se trata de un acto que **apoya la cortesía** o no (la apoya, es indiferente, entra en conflicto o atenta contra la relación, en Leech, 1983).

2/ a qué faz o **ideal** interaccional del **hablante / oyente** afecta (faz positiva o faz negativa del hablante / oyente).

3/ con qué **modelo de acto** nos encontramos: si es iniciativo (como las peticiones) o reactivo (como las disculpas).

4.1.3. Aplicación al estudio contrastivo

Al estudiar la cortesía descubrimos que interviene la naturaleza del acto (si está basado en el hablante o en el oyente), la indirección, el lugar en el discurso, la dirección en la interacción y, además, las diferencias culturales (Kasper, 1990). En consecuencia, el propósito de estudiar contrastivamente los actos de habla consiste en detectar las **transferencias pragmáticas** o de comportamiento de una L1 a una L2. Algunos autores (Coulmas, 1981b; Kreuz / Roberts, 1993) van más allá y sostienen que dicho estudio contrastivo permite caracterizar el comportamiento comunicativo de una sociedad. [5]

Sea para evitar los errores pragmáticos de nuestros estudiantes extranjeros, o sea para delimitar el estilo comunicativo de una cultura determinada, la cuestión es que disponemos de una serie de **estudios aplicados** desde este punto de vista contrastivo. Por ejemplo:

1. El estudio de los **actos de control** por parte de los padres en las comidas permite comparar a israelíes (que prefieren la solidaridad) con los estadounidenses (que escogen la no imposición o la indirección convencional) (Blum-Kulka, 1990).
2. La comparación de la cortesía en las **llamadas telefónicas** parece que adscribe a los griegos el uso de enunciados fáticos para mantener la relación, mientras que a los alemanes estas formas las utilizan para reducir o justificar el hecho de llamar (Pavlidou, 1994).
3. El uso de la **negativa** parece que es opcional en inglés (y denota cortesía), mientras que no lo es en español (Koike, 1994).
4. Si atendemos al contenido de las **excusas** (“refusals”), las de los japoneses se caracterizan como menos específicas que las de los americanos. Y, además, se presentan una serie de divergencias tanto en el orden de las fórmulas como en su frecuencia (Beebe / Takahashi / Uliss-Weltz, 1990).
5. El análisis de **quejas y peticiones** de alemanes e ingleses demuestra que los primeros son tachados de maleducados debido a una interferencia pragmática puesto que utilizan el grado de indirección y los marcadores de modalidad con una distribución diferente a la característica de los segundos. En definitiva, la indirección y los atenuadores son usados por los alemanes de una manera distinta a como son usados en el sistema inglés (House / Kasper, 1981).
6. El análisis semántico de lo que la gente dice que hace con las palabras encuentra lagunas al comparar **actos expresivos** en inglés y holandés para las que no existen verbos descriptivos en las mismas situaciones (Verschueren, 1981).
7. Incluso el estudio comparado de las **concepciones** sobre el papel del tutor entre chinos e ingleses demuestra que el origen cultural es significativo. En este caso se

ha estudiado la diferente manera de concebir la relación, no sólo el comportamiento (Spencer-Oatey, 1993).

El problema fundamental es que no contamos con ningún estudio, hasta la fecha, que **contraste** la cortesía en español con otras lenguas (desde un punto de vista pragmático). Si existiera, además de permitirnos conocer los mecanismos de la variación intracultural (y algo de eso se intuye en Haverkate, 1994; y en Briz, 1998), nos facilitaría la labor al determinar en qué puntos debemos insistir interculturalmente, y en cuáles no es necesario por existir una similitud pragmática.

4.1.4. Aplicación al campo de la interlengua

Un razonamiento semejante es el que opera en situaciones de interlengua (conversación entre nativos y no nativos). Si recapitulamos lo dicho, hemos argumentado que en la conversación un acto de habla tiene éxito cuando es reconocido como tal por el oyente y cuando es socialmente apropiado. En consecuencia, la cortesía es la **variación** del lenguaje en función de lo que se pide, promete o gusta; y de las **relaciones sociales** entre ambos (Rintell, 1990). Quien se traslada a vivir a otra comunidad o quien aprende una lengua extranjera desarrolla una interlengua y una “intercultural” en continuo proceso de modificación. [6]

Desde este punto de vista, por ejemplo, se ha estudiado la convención para **expresar emoción** a través de narraciones de estudiantes que aprenden una lengua extranjera, y de nativos (grupo de control). La conclusión es que la expresión de emociones **positivas** opera en todo momento y con todo tipo de interlocutores, mientras que las emociones **negativas** se reservan para los íntimos. Sin embargo, lo relevante es que los nativos usan un lenguaje figurativo, el estilo indirecto, los epítetos, la despersonalización, así como una mayor grado de detalle que los estudiantes no nativos (Rintell, 1990).

Otra serie de estudios dentro de este campo, desde el punto de vista de los estilos étnicos de interaccionar (Gumperz 1982, 1990), aborda las diferencias culturales en **contextos académicos**. Se pone de manifiesto que la falta de acceso a las normas que rigen las clases (y no lo lingüístico) constituyen el origen de los desencuentros (nos referimos, por supuesto, a los procesos de negociación y a las instrucciones, en Shaw / Bailey, 1990).

En definitiva, las dificultades de comunicación o malentendidos, aunque no constituyan nuestro objetivo, provienen de los **aspectos interaccionales** de la relación interpersonal (como el desarrollo temático, la toma de turno o el cambio de tópico, en Scarcella, 1990). Pero, también proceden de los **aspectos de interpretación** como la cortesía y sus normas, de las bromas que no se entienden, de los usos indirectos y de las presuposiciones que contienen los intercambios (Tusón, 1995). [7]

4.1.5. Aplicación a la metodología de los estudios lingüísticos aplicados

A partir de la distinción entre pragmalingüística (recursos lingüísticos para llevar a cabo ciertas elocuciones) y **sociopragmática** (comportamientos y condiciones sociales) (Leech, 1983) se impone la necesidad de una metodología para este último tipo de estudios. Disponemos hasta la fecha de un modelo de lo que debería ser este tipo de estudio: un análisis de la variación en diferentes situaciones de un mismo tipo de acto de habla (en concreto, de peticiones y disculpas), con el objetivo de realizar un estudio contrastivo (Blum-Kulka / House / Kasper, 1989). De esta manera se puede detectar la variación cultural de un mismo acto y situación en otra lengua, así como la variación sociopragmática de los efectos de las variables sociales y, por último, la variación de la interlengua entre nativos y no nativos.

La metodología usada por este estudio (Cross Cultural Acts Realization Project) utiliza los **cuestionarios de producción**, así como los juegos de rol para elicitar las producciones verbales que se producen en las situaciones propuestas [8]. Pues bien, este tipo de metodología ha sido criticada porque otros estudios que han seguido dicho modelo han utilizado indistintamente réplicas positivas, negativas o ausentes, por lo que algunos contestan que sus resultados no son comparables puesto que utilizan diseños diferentes. Alegan que las réplicas positivas, negativas o el silencio están relacionados con la faz y el tipo de acto (Johnston / Kasper / Ross, 1988). A pesar de todo, hay estudios que sostienen que su inclusión no tiene un efecto significativo en las respuestas (Rose, 1992).

Las investigaciones o estudios sobre la **competencia pragmática** de los estudiantes de una lengua extranjera han utilizado mayoritariamente los cuestionarios y los juegos de rol. Se han criticado los cuestionarios escritos por su procedimiento indirecto, mientras que se ha valorado positivamente las oportunidades para interactuar que permiten los juegos de rol. Sin embargo, parece ser que se trata de las mismas estrategias semánticas pero con diferentes grados de interacción (Sasaki, 1998).

4.1.6. Limitaciones para la aplicación en el aula de E / LE

Si partimos de la premisa que las **convenciones de contextualización** (los fenómenos de lengua directamente relacionados con la cultura compartida por una sociedad) operan en el ámbito de las relaciones cotidianas, pero no en las de poder (porque en ellas no opera el Principio de Cooperación). Entonces tendremos que admitir que no es posible su enseñanza desde una perspectiva tradicional (exposición, práctica, evaluación). Para su enseñanza necesitamos transformar el espacio educativo en un tipo de espacio más **cotidiano** (conversación, focalización en algún aspecto, práctica según los intereses de los alumnos) y también más parecido a la vida real, en la que todos los individuos deben tomar decisiones en **grupo** (Long, 1990) [9]. Se trataría, en consecuencia, de ampliar la gama de interacciones que se producen en el aula.

La razón de dicho cambio de perspectiva se encuentra en el hecho que las mencionadas convenciones de contextualización (aprendidas en grupos étnicos) no son fácilmente trasladables al aula, sino que requieren de relaciones de **pareja** o **familiares** en las que se puede corregir a alguien, sin necesidad de apelar a la autoridad del profesor (Gumperz, 1990). Con una relación de este tipo sí que es posible corregir a los estudiantes sin que el factor poder del profesor / defensa del alumno constituya un obstáculo que nos conduzca al enfrentamiento. Con todo, su aplicación deberá tener en cuenta los niveles y los actos de habla que estemos enseñando. La idea básica es pasar de las frases (formales / informales), a los diálogos estructurados, a los semiestructurados y a las situaciones (cuando el nivel de los estudiantes ya permite una mayor producción oral) (Bratt Paulston, 1990).

En un nivel **inicial**, pensamos que lo más necesario son aquellas **informaciones** que van ligadas a los actos de habla, como es el caso de los horarios con los saludos, o las costumbres a la hora de pagar con las invitaciones. En ambos casos disponemos de textos que funcionan suministrando información a través de actividades de recepción como son la comprensión lectora y la comprensión auditiva, aunque necesitamos actividades específicas diseñadas para practicar dichos contenidos que tengan en cuenta y pongan de manifiesto el contraste cultural.

Con todo, añadiremos que los **contenidos funcionales** (en el nivel inicial del plan curricular del Instituto Cervantes [1994], o de la Escuela Oficial de Idiomas [curso 94/95]), con una “lectura social” (en los que el hablante o el oyente protegen su faz positivamente o negativamente) abarcarían todos aquellos actos de habla expresivos (en este nivel: la expresión del gusto, de las preferencias, el acuerdo, el desacuerdo...), directivos (peticiones de ayuda, de permiso, sugerencias, invitaciones...), comisivos (como ofrecer algo, y sus derivados de aceptación o de rechazo) y los sociales o rituales (saludos, despedidas, presentaciones, reacciones ante un relato, disculpas, agradecimientos y felicitaciones).

En un nivel **intermedio**, lo más importante es el trabajo de las **presuposiciones** o la organización interna de los actos de habla, más difícilmente abordable en etapas anteriores, donde se trabaja lo explícito. Para ello, el sistema puede ser el de recurrir a la producción de diálogos en la lengua meta para detectar y abordar las transferencias culturales de nuestros estudiantes. O, también, proponer juegos de rol, en E/LE, para que sean grabados y posteriormente tratados como material analizable por parte de los mismos estudiantes (comprensión auditiva, autocorrección...).

Por lo que se refiere a los **contenidos funcionales** (en el nivel intermedio del plan curricular del Instituto Cervantes, o de la Escuela Oficial de Idiomas) abarcaría todos aquellos actos de habla expresivos (en este nivel, la expresión de la sorpresa, de la alegría, de la pena, el acuerdo y el desacuerdo total o parcial...), directivos (dar instrucciones, transmitir peticiones, aconsejar, advertir...), comisivos (como ofrecerse, y sus deri-

vados de aceptación o de rechazo) y los sociales o rituales (formular deseos, preguntar por la salud, preguntar por la forma de tratamiento, entregar o recibir un regalo, invitar o ser invitado, elogiar y recibir un elogio, concertar una cita).

Y, en un nivel **avanzado**, con todo lo anterior y, además, con el tratamiento explícito del tema de la cortesía: qué es, comparar ambas culturas, ejemplos, problemas... A través de encuestas a nativos, trabajos con materiales culturalmente relevantes como son videos, películas o novelas, así como mediante procesos de introspección psicológica, etc...

En relación a los **contenidos funcionales** (en el nivel avanzado del plan curricular del Instituto Cervantes, o de la Escuela Oficial de Idiomas) abarcaría todos aquellos actos de habla expresivos (en este nivel, la expresión de asombro, lástima, miedo, las lamentaciones, el acuerdo y el desacuerdo por lo que ha dicho otro...), directivos (protestar, recomendar...), comisivos (como ceder la elección al otro...) y los sociales o rituales (hacer cumplidos y reaccionar ante un cumplido).

4.1.7. Aplicación al diseño y comprobación de materiales de E / LE

Salvo excepciones, los materiales existentes en el mercado no han sido diseñados para recoger y mostrar aspectos interculturales. En consecuencia, hasta no disponer de un tipo de material que persiga dicho objetivo, nos tendremos que conformar con **ejemplificar** los aspectos interculturales a través de los manuales ya existentes. Nuestra selección (punto 8, Anexo: manuales de E / LE consultados) pretende ser una muestra de lo más utilizado y de lo más recientemente publicado en el mercado editorial del E / LE.

No cabe duda, que el estudio de los aspectos interculturales constituye un paso previo para la **elaboración** de una serie de materiales para la enseñanza del E / LE. Este futuro material debería recoger los mecanismos de la variación intracultural e intercultural. De momento, nuestra propuesta de análisis de los materiales (4.9.) incluye una plantilla para el autor de materiales que incide en los rasgos interculturales (la forma, la situación interna y la externa) que deberían verse reflejados en los mismos.

4.2. Hipótesis

Si lo que pretendemos es enseñar a nuestros estudiantes extranjeros cómo formular actos de habla de manera adecuada, es necesario contar con una descripción de las **marcas sociales** (Brown y Fraser, 1979, en Blum-Kulka / House / Kasper, 1989) y de **contextualización** (Gumperz, 1982; Tannen, 1993). Estas marcas o mecanismos se encuentran en la **forma** (en el enunciado) que constituye el exponente de las normas impuestas por la **situación** / interacción, así como de las normas que determinan la situación externa / **relación**. De todo ello se ha ocupado el estudio de la **cortesía** como

principio explicativo junto al de **cooperación** (Brown / Levinson, 1987; Leech, 1983; Haverkate, 1994, entre otros) y si conseguimos describir cómo funciona en español, podremos compararlo con otras lenguas (con el objetivo de abordar los posibles errores pragmáticos y no insistir en aquellos aspectos no divergentes).

Es decir, mediante la descripción de las **posibilidades de los enunciados** que se encuentran en los materiales para los actos de habla que queremos analizar (todos ellos con una lectura social), nos dará ciertas pistas sobre cómo funciona el sistema en general (qué **esquemas de imagen** son los que operan en cada uno de los mundos cotidianos, Pérez, 1996). Todo ello, como resultado de aplicar a los actos de habla elegidos (expresión del gusto, reacción al elogio, excusas) los tres parámetros sobre los que se mueve la cortesía: la **naturaleza** del acto de habla, el **poder** y la **distancia** (en Kasper, 1997). A continuación, presentamos cuáles son nuestras hipótesis de trabajo:

4.2.1. Si la cortesía no es solamente evitativa, sino que además refuerza la solidaridad, entonces la podremos estudiar en aquellos actos de habla expresivos, compromisivos o **sociales** que sirven para tal fin (en este sentido nuestra elección no es casual).

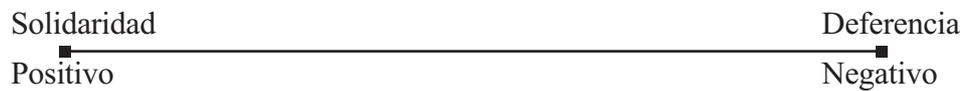
4.2.2. Si la naturaleza del acto de habla (o grado de imposición que es el término usado por Brown y Levinson, 1987) guarda relación con el **tipo de acto** (Leech, 1983), con el **tipo de ideal** al que apela (en Mao, 1994) y con el **modelo de acto** (en Blum-Kulka / House / Kasper, 1989); esto debería reflejarse en una serie de señales de **contextualización** (Gumperz, 1982; Tannen, 1993). Estas marcas suelen ser percibidas de manera [+automática] por los nativos y se adquieren de forma [+explícita] en el caso de los no nativos. Esto debería contrastarse en la recogida de datos: por niveles en L2 y uniformemente en L1. Dichas señales son elementos **discursivos** (modales, léxicos, semánticos, o de soporte, entre otros muchos según Calsamiglia / Tusón, 1999) que intensifican el carácter positivo o atenúan el carácter negativo de lo expresado. Dicho **conocimiento** (o “savoir-faire”, o competencia conversacional) es algo que los hablantes adquieren durante el proceso de socialización. Dichos elementos aparecen en los nativos de control y deberían reflejarse en los materiales.

Cuadro 7: EJES DEL ACTO DE HABLA

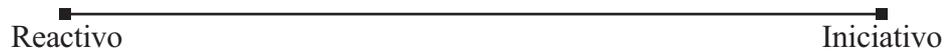
Eje del tipo de acto (Leech, 1983)



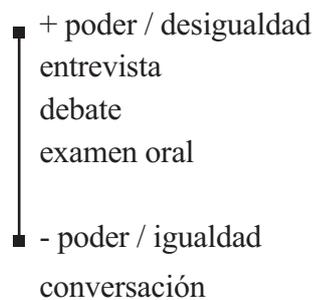
Eje del ideal al que apelan (Mao, 1994)



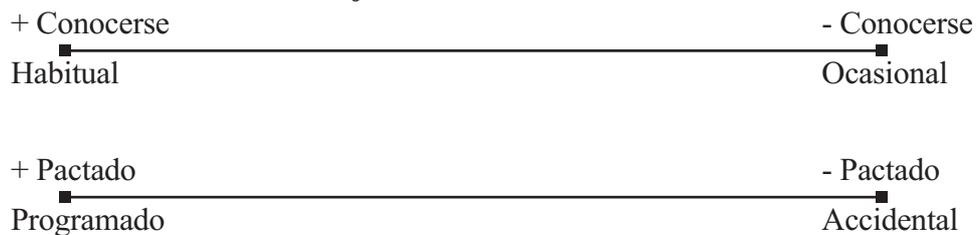
Eje del modelo de acto (Blum-Kulka / House y Kasper, 1989)



Eje del poder (Wilson, 1989)



Ejes de la distancia social



4.2.3. Si el poder se manifiesta a través de la **igualdad/desigualdad** de oportunidades (Wilson, 1989) en la esfera interpersonal (Laborda, 1996), nos encontraremos con **conversaciones** (en las que reina la igualdad) y con la ausencia de conversaciones o **entrevistas** (cuando alguno de los participantes no es nativo o se encuentra en una situación de poder). En lo lingüístico, se producirá un vaivén entre los recursos típicos de la desigualdad (los atenuadores, en Calsamiglia / Tusón, 1999, entre otros) y los de la igualdad (los intensificadores, en Holmes, 1995, entre otros). Estos recursos se pueden agrupar por categorías (que provienen de la Lingüística) o por parámetros (que provienen de la Antropología Lingüística).

4.2.4. Por lo que respecta a la **distancia social** (si esta se entiende como + / - conocerse y como + / - pactado) distinguiremos entre lo **habitual** (la clase, el trabajo), lo **ocasional** (el bar, una fiesta), lo **accidental** (un ascensor, una sala de espera) o lo **programado** (la visita a domicilio) con la intención de ver las diferencias. Así se debería poner de manifiesto en los nativos de control y en los materiales elegidos (ver anexo, punto 8).

En definitiva, los engranajes que hemos tratado conceptualmente están presentes en los materiales de E / LE, concretamente en sus muestras de lengua (sean diálogos escritos o textos orales). Si logramos describirlos para enseñarlos posteriormente (aquellos que sean necesarios porque son diferentes en otras culturas), como resultado enseñaremos a nuestros estudiantes cómo **ser adecuados** (objetivo 1) y cómo **ser cooperativos** (objetivo 2). [10]

4.3. Metodología

Se trata, por tanto, de la introspección de los **nativos**, a falta de un **corpus** de interacciones para este propósito, que será contrastada con lo recogido en los materiales de E/LE, y que intenta describir una serie de aspectos interculturales o mecanismos de variación (los “mundos” que contiene la cultura en la lengua meta) en la medida que esto sea posible. Y nos planteamos estas limitaciones porque nos encontramos con lo que Pérez (1996) intuye como esquemas de imagen, un fenómeno cultural que los hablantes usan de una manera aprendida. Los exponentes de dichos “mundos” son las interacciones verbales, de las que forman parte lo gestual, lo proxémico y también lo lingüístico (Kerbrat, 1992).

Para abordar dichos aspectos interculturales acudimos a las muestras de lengua que contienen los **materiales** de E / LE. Y lo hacemos porque no contamos con otro corpus que describa los intercambios verbales en español hasta la fecha. Los diálogos que contienen nuestros materiales más utilizados y también más frecuentes en el mundo del E / LE (ver relación en el punto 8: Anexo), los usamos como corpus para tratar de describir los aspectos que nos ocupan en esta memoria. Además, hemos elegido tres **actos de habla** relacionados con la expresión de sentimientos y que poseen una lectura social: la

expresión del gusto (5.1.), la reacción al elogio (5.2.) y las excusas (5.3.). Esta selección nos permite probar la eficacia de la metodología propuesta y la validez de los criterios que esbozamos (cuadro 8: parrilla de análisis) que es nuestra aportación personal.

El procedimiento o pasos que vamos a seguir consiste, en primer lugar (punto **1. Contextualizar**), en recoger toda la información de la que disponemos sobre dicho acto de habla y sistematizarla. Es decir, la situación del acto de habla estudiado (**1.1. Nivel**) en el currículo de referencia del E/LE (Instituto Cervantes, 1994). Así como también los **antecedentes (1.2.)** de estudio de dicho acto de habla en la literatura pragmática, de cortesía y de didáctica del E / LE (ver punto 7. Bibliografía). Concluimos el apartado de introducción con las **posibilidades de cooperación (1.3.)** que recoge nuestra gramática comunicativa de referencia (Matte Bon, 1992, parte II: “De la idea a la lengua”).

En segundo lugar, abordamos la **estructura** (punto 2) que trata de describir el funcionamiento de dicho acto de habla. Para ello hemos tenido en consideración los antecedentes (punto 1.2.), así como los conceptos sobre la cortesía que hemos abordado anteriormente. Nuestro propósito es establecer la **naturaleza** de dicho acto de habla a través de conceptos como el **tipo de acto (2.1.** / es decir, si apoya o no la cortesía, según Leech, 1983), el **tipo de ideal** al que apela (**2.2.** / o sea, si este ideal es de tipo positivo o negativo, según Mao, 1994) y el **modelo de acto** que representa (**2.3.** / según Blum-Kulka / House y Kasper, 1989; emitimos enunciados iniciativos como las peticiones o reactivos como las disculpas).

En tercer lugar nos centramos en las posibilidades formales (punto **3**) con las que contamos (al menos en teoría): una **secuencia tipo** (Miquel, 1997) o ideal de interacción para dicho acto de habla. Se trata, por tanto, de esbozar los elementos constitutivos o nucleares de dicha secuencia, que constituyan el denominador común que posteriormente se expanda. Esos elementos o variedades periféricas son las que tratamos de establecer en el apartado siguiente.

En cuarto lugar, nos concentramos en la **función** (punto **4**) que cumple dicha secuencia y que, según lo apuntado en el apartado de conceptos, se divide en una serie de categorías lingüísticas (**4.1. Atenuación** y **4.2. Intensificación**) y en una serie de parámetros que provienen de la Antropología Lingüística (**4.3. Otras: 4.3.1. igualdad / desigualdad; 4.3.2. habitual / ocasional; y, 4.3.3. accidental / programado**). La atenuación se orienta, fundamentalmente, a minimizar el impacto negativo como pueden ser los recursos modales, léxicos o de soporte, mientras que la intensificación potencia el impacto positivo o de solidaridad del enunciado, también a través del uso del modo, del léxico o del soporte (nuestra revisión del tema de los atenuadores e intensificadores procede de Blum-Kulka / House / Kasper, 1989; Holmes, 1995; Briz, 1998; Calsamiglia / Tusón, 1999; entre otros). Por su parte, los parámetros mencionados operan a partir de procedimientos retóricos y también incluyen elementos lingüísticos (adaptados de Brown / Levinson, 1987).

En quinto lugar (punto 5), pasamos a **ejemplificar** cómo se describen los actos de habla estudiados en los materiales de E/LE más utilizados y más recientemente publicados (ver punto 8: Anexo). Para ello vamos a intentar situar los ejemplos en una de las dimensiones sociales (la relación, el contexto o la situación) con el objetivo de describir tres ejes que constriñen los enunciados y que, en definitiva, determinan su grado de adecuación. Estos ejes son: la **relación** de igualdad / desigualdad (**5.1.**) entre los participantes (Leech, 1983; Brown / Levinson, 1987; Wilson, 1989; y Laborda, 1996, entre otros); el **contexto** habitual u ocasional (**5.2.**) y la **situación** accidental o programada (**5.3.**).

En sexto y último lugar, presentamos una parrilla con las **posibilidades** de dicho acto de habla (punto 6) que constituye una propuesta para el profesor (y, por lo tanto, para su presentación didáctica), así como para el autor de materiales que puede necesitar dichos aspectos interculturales para la elaboración de muestras de lengua.

Además, una vez atendidos los aspectos de presentación de la plantilla, nos proponemos **valorar** los ejemplos de los materiales a la luz de la revisión teórica realizada en el punto 2. Se trata de establecer qué muestras de lengua cumplen con los aspectos interculturales descritos en dicho apartado, cuáles no y, en el caso que lo consideremos necesario por no haberlo encontrado, formular **propuestas** para completar la descripción de dicho acto de habla desde el punto de vista de las variaciones interculturales.

Nuestra **propuesta de plantilla** para abordar un determinado acto de habla es la siguiente:

Cuadro 8: PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE UN ACTO DE HABLA EN LOS MATERIALES DE E/LE

1. Contextualizar el acto / caracterización

1.1. Nivel / Situación en el plan curricular (Instituto Cervantes, 1994)

1.2. Antecedentes (ver referencias utilizadas en 7: Bibliografía)

1.3. Posibilidades de cooperación (cf. entre otras fuentes, Matte Bon, 1992; tomo II)

2. Estructura del acto

2.1. Tipo de acto (apoya o no la cortesía, según Leech, 1983)

2.2. Tipo de ideal (de solidaridad o de autonomía, en Mao, 1994)

2.3. Modelo de acto (iniciativo o reactivo, Blum-Kulka / House y Kasper, 1989)

3. Forma / núcleo / secuencia tipo (según Miquel, 1997)

4. Función

4.1. Atenuación / ideal negativo

4.1.1. Recursos modales / sintácticos

- desactualizadores: condicional / subjuntivo / imperfecto
- impersonalización: *aquí no se fuma*
- otros

4.1.2. Recursos léxicos

- eufemismos: *nos ha dejado* por *ha muerto*, *conflicto* por *problema...*
- diminutivo: *rellenito*, *bajito*, *gordito...*
- otros

4.1.3. Recursos semánticos

- litote: *esta sopa no está demasiado buena*
- ironía: *etcétera...*
- otros

4.2. Intensificación / ideal positivo

4.2.1. Recursos modales / sintácticos

- exclamación: *¡qué bonito!*
- eco / interrogación: *¿a mí?; ¿tú crees?, ¿de verdad?*
- imperativo
- otros

4.2.2. Recursos léxicos

- rasgo + intenso: *terrible*, *horrible*, *fantástico...*
- superlativo: *buenísimo*
- aumentativos (-azo) y prefijos (super-)
- tacos
- otros

4.2.3. Recursos semánticos

- hipérbole: *es una mentira como la copa de un pino*
- otros

4.3. Otras

4.3.1. Relación de igualdad / desigualdad

4.3.1.1. Recursos de soporte para atenuar la desigualdad

- expresiones: *por favor*, *se lo ruego*
- enunciados preparatorios: *¿me puedes hacer un favor?*

- reparaciones: excusas o justificaciones
- minimizadores: *sólo, simplemente, como, algo...*
- modalizadores: *creo que, me parece que, sin duda...*
- desarmadores: *ya sé que no os gusta, pero me haría feliz...*
- “cameladores”: *tú, que tomas tan bien los apuntes...*
- otros

4.3.1.2. Recursos de soporte para intensificar la igualdad

- expresiones: *de verdad, por supuesto, exacto...*
- apelativos: *señora, hombre...*
- maximizadores: *menudo, qué..., es un...*
- personalización: *si yo te contara*
- refuerzo del contacto: *¿sabes?*
- moralizaciones: *comer es un placer*
- otros

4.3.2. Contexto habitual / ocasional

4.3.1.1. Parámetros del contexto habitual (ironía)

1. Lanzar **indirectas**: *Hace frío*
2. Dar **pistas**: *me duele la cabeza*
3. **Minimizar**: *no es mal estudiante*
4. **Exagerar**: *he llamado 200 veces*
5. **Tautologías**: *la vida es así*
6. **Contradicciones**: *sí y no...*
7. **Ironía**: *es un genio*
8. **Metáforas**: *bebe como una esponja*
9. **Ser ambiguo**: *es un chico majo*, como cumplido y como ironía
10. **Ser vago**: *a lo mejor, alguien hizo algo...*
11. **Generalizar**: *la gente madura*

4.3.1.2. Parámetros del contexto ocasional (eficiencia)

1. Actuar con **eficiencia**, según las máximas de:
 - 1.1 **Cantidad**: ser tan informativo como sea necesario, ni más ni menos.
 - 1.2 **Cualidad**: ser veraz y no decir aquello de lo que se carece de pruebas.
 - 1.3 **Relación**: ser pertinente e ir al grano.
 - 1.4 **Manera**: evitar ambigüedades, ser claro, escueto

y ordenado.

2. Actuar con **urgencia**, a través de los captadores de atención (imperativos, ruegos...).
- 3 Solucionar las dificultades con el **canal** (instrucciones...)
4. Actuar en **interés** del oyente (advertencias, deseos).

4.3.3. Situación accidental / programada

4.3.1.1. Parámetros de la situación accidental (cortesía negativa)

1. Ser **convencionalmente indirecto** (*¿Puedes pasarme la sal?*).
2. Usar **protectores** (*realmente, pienso, creo, ummm...*).
3. Ser **pesimista** (*no tienes muchas ganas, ¿verdad?*).
4. **Minimizar** la imposición (*sólo, un trozo, un poco...*).
5. **Mostrar deferencia** (tratamiento, *señor...*).
6. **Disculparse** (*Lo siento, pero es que...*).
7. **Impersonalizar** (*es necesario, alguien, sería conveniente...*).
8. **Endeudarse** (*nunca podré pagártelo si tú...*).

4.3.3.2. Parámetros de la situación programada (cortesía positiva)

1. **Atender** / reconocer un aspecto (el pelo, hambre...).
2. **Exagerar** interés o aprobación (*fantástico, maravilloso...*).
3. **Intensificar** el interés (en un relato en estilo directo, con marcas como *¿y sabes lo que...?*, o exagerando).
4. **Marcas de identidad grupal** (a través del apelativo: *querido, cariño...*; del cambio de código; una variedad o dialecto para intimar; o del uso de la jerga como en el caso de las marcas y el argot: *Winston, pelas...*
5. Buscar el **acuerdo** (tópicos no conflictivos, eco...).
6. Evitar el **desacuerdo**, ya sea atenuando (*sí, pero...*), con un pseudo-acuerdo (*entonces, te veo a favor de...*), con mentiras piadosas o con modalizadores (*una especie de...*).
7. Presuponer terreno común, ya sea cotilleando antes de una petición, o eligiendo un punto de vista común (*¿no?*, estilo directo en presente, *traer, venir...*).
8. **Bromear**.
9. **Presuponer** que se conocen las necesidades (*sé que no te gustan las fiestas, pero...*).
10. **Ofrecerse** / prometer (*vendré mañana...*).
11. **Optimismo** / presunción de... (*Estoy seguro que no te*

importará si...).

12. **Incluir** en una actividad (*vamos a...*).
13. **Dar excusas / razones** (*...es que hace frío...*).
14. Asumir reciprocidad (“hoy por ti, mañana por mí”).
15. Satisfacer los deseos del oyente (regalos...).

5. Ejemplificación (la relación de los materiales consultados se encuentra en el anejo, punto 8)

5.1. Relación de igualdad / desigualdad (Leech, 1983; Wilson, 1989; Laborda, 1996)

5.2. Contexto habitual / ocasional

5.3. Situación accidental / programada

5. Recapitulación: posibilidades del enunciado (plantilla para los profesores o autores de materiales)

6.1. Secuencia tipo (según Miquel, 1997)

6.2. Atenuación / ideal negativo

6.2.1. Recursos modales / sintácticos

6.2.2. Recursos léxicos

6.2.3. Recursos semánticos

6.3. Intensificación / ideal positivo

6.3.1. Recursos modales / sintácticos

6.3.2. Recursos léxicos

6.3.3. Recursos semánticos

6.4. Relación de igualdad / desigualdad

6.4.1. Recursos para atenuar la desigualdad

6.4.2. Recursos para intensificar la igualdad

6.5. Contexto habitual / ocasional

6.5.1. Parámetros del contexto habitual

6.5.2. Parámetros del contexto ocasional

6.6. Situación accidental / programada

6.6.1. Parámetros de la situación accidental

6.6.2. Parámetros de la situación programada

Notas del capítulo 4:

[1] Manchón (1993) diferencia las estrategias de aprendizaje de las de comunicación (por un lado las estrategias cognitivas o psicológicas, y por otro las de representación o actuación). Las estrategias de aprendizaje son acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, eficaz y transferible a nuevas situaciones.

•Indirectas

- metacognitivas: imposición de metas, planificación de recursos, autoevaluación del progreso...
- afectivas: supresión de emociones negativas, autoanimación...
- sociales: petición de clarificación, cooperación, tolerancia...

•Directas

- memoria: técnicas de memorización, imágenes mentales enlazadas...
- cognitivas: razonamiento, traducción, análisis de elementos de un texto, determinar la finalidad de un mensaje...

Por lo que respecta a las estrategias de comunicación, Manchón (1993) las define como operaciones para solucionar el desequilibrio entre fines (metas comunicativas) y medios (conocimiento de la lengua meta).

•Reducción

- del contenido del mensaje
- cambio por otro
- abandono
- evitar la comunicación

•Expansión

- a través de otro conocimiento: mímica, gráficos, sonidos...
- a través de otras lenguas: extranjerismos, traducciones, préstamos...
- a través de la interlengua

[2] A nuestro parecer, esta aplicación guarda relación con los ideales interaccionales (Mao, 1994). En el sentido que las representaciones mentales de los hablantes de una comunidad sobre cómo debe establecerse y mantener una conversación, se reflejan en sus actuaciones lingüísticas, gestuales, proxémicas y posturales. Sin embargo, dicha aplicación sólo es observable en términos de conducta lingüística, como si se tratara de la punta del iceberg.

[3] En su opinión (Pérez, 1996), la cortesía negativa tiene relación con el rechazo de las condiciones negativas (lo específico será qué es lo conflictivo y el predominio de la indirección, del *por favor*, del uso de mofas o de palabras cariñosas). Mientras que la cortesía positiva tendrá relación con los mecanismos de inclusión (como los cumplidos) o de exclusión (como las críticas).

[4] A priori, intuimos que la situación interna es casi una variable fija puesto que, en la esfera de lo interpersonal, oscilará entre la conversación y la entrevista (Laborda, 1996). En consecuencia, los parámetros que realmente modifican los enunciados son la relación de poder, la de distancia social, y la supuesta imposición o cortesía del acto de habla (Kasper, 1981). Creemos que estas tres variables construyen un esquema de imagen que es el responsable de las modificaciones del enunciado.

[5] Por ejemplo, Ide (1998) analiza por qué los japoneses se disculpan cuando agradecen. Lo hace a partir de una expresión japonesa que implica agradecimiento y gratitud: *sumimasen*. En su opinión, en el funcionamiento del discurso en público de los japoneses existe un ideal (*aisatsu*) que implica agradecer no estar en deuda con otros. En el discurso íntimo existe una disculpa (*gomemasai*) y un agradecimiento (*arigato*), mientras que la norma se simplifica en el discurso público con la expresión *sumimasen* para agradecer y disculparse.

[6] Proceso al que aporta su experiencia como hablante en su cultura y la que haya podido adquirir en la lengua meta.

[7] El análisis de los desencuentros o malentendidos tiene como objetivo describir lo que no funciona para conocer lo que pasa desapercibido cuando la comunicación va como una seda (Tannen, 1993). Por su parte, el análisis de la cortesía tiene como objetivo analizar las condiciones sociales de los enunciados cuando las cosas van por buen y por mal camino. En este punto hay quienes piensan que se trata de una estrategia conversacional (Brown / Levinson, 1987; Leech, 1983) y quienes piensan que no existe nada más que un contrato conversacional entre hablante y oyente (Fraser, 1990).

[8] El procedimiento, a grandes rasgos, consiste en delimitar la naturaleza del acto de habla (centrado en el hablante para las disculpas, y en el oyente para las peticiones). A continuación proponer una serie de situaciones en las que oscilan las variables de poder y distancia social, para que los hablantes de cada una de las cinco lenguas escriban sus intervenciones que se cierran con una réplica (que orienta el sentido de la intervención pedida). Ver metodología del CCARP en Blum-Kulka / House / Kasper, 1989, Apéndice con las instrucciones y codificaciones.

[9] Los procesos de negociación y de toma de decisiones, complicados en niveles iniciales, se pueden solucionar utilizando una lengua puente.

[10] Comportarse adecuadamente por lo que respecta a la interacción supone iniciar una conversación, mantenerla y acabarla (Tusón, 1995). Pero, también significa conocer cuál es el desarrollo prototípico de esa conversación cuando el acto de habla objeto de análisis se halla de por medio (las presuposiciones e informaciones, junto con el tópico y el cambio de tema).

5. ASPECTOS INTERCULTURALES TRATADOS

Por un lado, explicamos nuestros motivos para elegir un determinado segmento de los contenidos funcionales: lectura social y expresión de la subjetividad. Y por otro lado, el análisis de cómo muestran los materiales de E / LE (cuya relación figura en el anejo) tres actos de habla: la expresión del gusto (5.1.), la reacción al elogio (5.2.) y las excusas (5.3.).

5.0. El porqué de la elección

La expresión del gusto, la reacción al elogio y las excusas son actos con una lectura social. Esto quiere decir que no podemos comprenderlos e interpretarlos sólo a partir de consideraciones racionales básicas (o sea, únicamente a partir del **principio de cooperación**). Por lo tanto, necesitamos una explicación que los contemple como usos sociales en situaciones donde no impera ni la urgencia, ni la eficiencia, y en las que reina, junto a la cooperación, el **principio de cortesía**.

Lo anterior constituye el **motivo externo** de nuestra elección, o sea que la situación de enunciación contiene un punto de vista **social**. Pero, además, los enunciados de los actos de habla elegidos (así como los denominados “usos sociales” y otros) vehiculan la **expresión de la subjetividad**: la del autor con sus enunciados y con sus interlocutores (Kerbrat, 1980; Ducrot, 1984; Reyes, 1990, entre otros). Esto último constituye el **motivo interno** de nuestro interés por los aspectos tratados en los actos de habla analizados.

«La modalidad como fenómeno discursivo se refiere a cómo se dicen las cosas; es decir, a la expresión verbal o no verbal de la visión del locutor respecto al contenido de sus enunciados; afecta a lo dicho -el contenido proposicional del enunciado- porque añade la perspectiva desde la cual el locutor considera lo que dice; por tanto se trata de la visión, del modo en que se ve aquello de que se trata» (Calsamiglia / Tusón, 1999).

En nuestra opinión, se trata de actos de habla (en algunos casos definidos como usos sociales y en otros no) en los que el hablante construye un modelo de interacción claramente aprendido. Quizás su grado de ritualización no sea el de los saludos o las despedidas, pero nos parece que contienen un alto grado de actuación ritual. Su funcionamiento consiste en **atenuar** aquellas acciones que atentan contra el balance (Brown / Levinson, 1987) o convivencia (la cortesía) e **intensificar** aquellos actos que la apoyan o sustentan (Leech, 1983).

- **la expresión del gusto** apoya la cortesía (Leech, 1983), apela al ideal de solidaridad (Mao, 1994), a la faz positiva de los participantes (Brown / Levinson, 1987) y lo hace a través de un modelo iniciativo (Blum-Kulka / House / Kasper, 1989) que maximiza o intensifica lo positivo y minimiza o atenúa lo negativo (Leech, 1983).

- **la reacción al elogio**, a través de su estrategia más frecuente que consiste en quitar importancia (Miquel, 1997), apoya la cortesía (Leech, 1983), apela al ideal de deferencia (Mao, 1994) y lo hace a través de un modelo reactivo (un conjunto de fórmulas que atenúan o minimizan el elogio).
- **las excusas**, por su parte, apoyan la cortesía (Leech, 1983) y apelan al ideal de deferencia o autonomía individual (Mao, 1994) tanto al justificar el rechazo como al disculparse. Al tratarse de un modelo reactivo, intensificará el motivo del rechazo o el perjuicio que pueda haberse derivado.

Hasta aquí una introducción sobre la naturaleza de los actos de habla estudiados. Una serie de rasgos que se adaptan a la **situación** en la que se produce la interacción. Es obvio que “situación” (tal y como nosotros lo entendemos) incluye siempre un tipo de relación, un contexto y una situación interna (entre otros factores como podrían ser la edad o la actividad de los participantes, pero que no hemos incluido en el presente estudio). Aún a sabiendas que los intercambios siempre son una mezcla de los tres rasgos, nos proponemos aislar y ejemplificar las muestras de lengua de los materiales de E / LE en tres ejes: la **relación** igual / desigual (la conversación en igualdad / la entrevista desigual), el **contexto** habitual / ocasional (el primero como ámbito de confianza y de ironía, mientras que el segundo lo es de la cooperación) y la **situación** accidental / programada (en la primera funciona la cortesía negativa, mientras que en la segunda lo hace la de tipo positivo).

Finalmente, los **materiales consultados** (cuya relación se encuentra después de la bibliografía, punto 8: Anexo) comenzaron siendo un abanico muy amplio que se ha ido reduciendo por no responder a nuestro único criterio: que contaran con una presentación (ya fuera diálogo escrito o transcripción de una comprensión auditiva) de las funciones o actos de habla que buscábamos. No todos los materiales consultados contaban con dicho requisito, por lo que los hemos reseñado pero no hemos podido extraer ninguna muestra de sus presentaciones. Aquellas muestras de lengua que sí hemos incluido son previas al análisis gramatical o previas al trabajo de actividades.

5.1. LA EXPRESIÓN DEL GUSTO

1. Contextualizar el acto / caracterización

1.1. Nivel / Situación en el plan curricular (Instituto Cervantes, 1994)

Se encuentra en el **nivel inicial** del plan curricular como expresión del gusto y su área de influencia abarca hasta, por ejemplo, la expresión de sensaciones que se halla en el nivel intermedio. Esto quiere decir que los contenidos básicos de dicho acto de habla se presentan en un nivel inicial, y que se ampliarían o revisarían en un nivel intermedio.

1.2. Antecedentes (ver referencias utilizadas en 7. Bibliografía)

No hemos encontrado ningún precedente de estudio de la expresión del gusto como tal. Sin embargo, podemos recoger una serie de aportaciones colaterales relacionadas con la naturaleza de los actos expresivos. En primer lugar, el estudio sobre las **disculpas** de Blum-Kulka / House / Kasper (1989) que diferencia entre actos iniciativos (las peticiones) y actos reactivos (las disculpas). Su importancia estriba, a nuestro parecer, en identificar a los segundos como fundamentalmente **formularios** (es decir, en la segmentación de los enunciados encuentran fórmulas y no actos centrales como ocurre con los iniciativos). Diferenciados, en consecuencia, de los iniciativos (cuyos actos centrales incluyen una perspectiva y un grado de indirección), pero semejantes en el uso de atenuadores e intensificadores.

En segundo lugar, contamos con el estudio de Coulmas (1981b) que clasifica las disculpas en función de las **acciones** que el hablante desea remediar con dicho acto de habla. Así, nos disculpamos ante acciones:

- 1 reales / potenciales
- 2 materiales / inmateriales
- 3 con el origen en el benefactor / o en el beneficiario
- 4 que comportan un endeudamiento / o no

Y, por último, Verschueren (1981) ha estudiado los **olvidos lexicales** que sufren algunas expresiones de sentimientos por su cercanía a actos representativos (por ejemplo, nos lamentamos de que alguien no pudiera venir a visitarnos), mientras que la lexicalización sí que se produce en expresiones de sentimientos importantes para el oyente (por ejemplo, el pésame).

1.3. Posibilidades de cooperación (cf. entre otras fuentes, Matte Bon, 1992: II)

Matte Bon (1992: II: 275) sostiene que después de recibir una información (y está claro que el hablante expresa su agrado / desagrado tras ver o escuchar alguna información) se contesta, en cierto modo, para señalar al interlocutor la voluntad de quien habla de cooperar con él para hacer progresar la comunicación. Las posibilidades de cooperación para expresarse “**después de saber**” (de Matte Bon, 1992: tomo II) son:

1. una pregunta
2. una información que el oyente no tiene y que puede contribuir a hacer progresar la comunicación.
3. una reacción frente a la información recibida. Esta reacción puede ser de diferentes tipos:
 - 3.1. indiferencia: *¡ah!*
 - 3.2. actitud escandalizada: *¡desde luego!*

- 3.3. sorpresa: *¡no me digas!*
- 3.4. compasión: *¡qué pena!*
- 3.5. resignación: *¡qué se le va a hacer!*
- 3.6. satisfacción / gusto: *¡qué bien!*
- 3.7. comparación: *ni que fuera...*
- 3.8. expresión de crítica: *menudo*
- 3.9. expresión de acuerdo: *vale*
- 3.10. expresión de desacuerdo: *¿tú crees?*

2. Estructura del acto

La expresión del gusto es un tipo de acto que **apoya** la cortesía (Leech, 1983) puesto que busca compartir con el interlocutor la expresión de un sentimiento (tanto si se trata del agrado, como del desagrado o la indiferencia). El tipo de ideal (Mao, 1994) al que apela es el de **solidaridad** ya que busca crear un terreno común. En este sentido, recuerda a la conversación sobre el tiempo por sus características no problemáticas, aunque difiere en su voluntad de crear un espacio de gusto compartido. Finalmente, se trata de un modelo de acto iniciativo (Blum-Kulka / House y Kasper, 1989) que se nutre fundamentalmente de aquellos elementos que en las peticiones se expresa mediante el grado de indirección, la perspectiva o el soporte. Si bien es cierto que se produce a posteriori.

3. Forma/ núcleo/ secuencia tipo.

La secuencia tipo (Miquel 1997) para la expresión del gusto que proponemos es la siguiente:

Expresión del gusto / Secuencia tipo:

A: Expresa su gusto / disgusto / indiferencia... en el transcurso de una actividad compartida.

B: Coopera mediante una pregunta (*¿Qué es?*), una información (*Es un postre típico*), una reacción (de sorpresa, de acuerdo...) o una oferta (*¿Quieres más?*).

Sobre la base de dicha situación tipo o ideal interaccional, se producen una serie de **variaciones** en función de la **situación externa** (que incluye el contexto y la relación): lo desigual, lo habitual, lo accidental, lo ocasional y lo programado. Pero también la situación interna repercutirá sobre el enunciado, y en este sentido el hablante se guía por el principio de atenuar lo negativo e intensificar lo positivo (Leech, 1983).

¿Por qué se atenúa o **minimiza** la expresión del gusto, tratándose de un acto que apoya la convivencia y que apela al ideal de solidaridad? La respuesta no puede ser otra que porque el hablante tiene en cuenta a su interlocutor. Pensemos en la expresión del desagrado o de la indiferencia que nos provoca algo que estamos comiendo (que son expresiones negativas o que podría considerarse que entran en conflicto con la convivencia). En tal caso, el hablante lo atenuará en aquellas situaciones en las que prima el aspecto de **relación** y no el de transmisión de información. Nuestro objetivo es describir a través de qué recursos modales, léxicos, semánticos o de soporte se realiza la mencionada atenuación.

Por último, por lo que respecta a la revisión teórica, tratándose de un tipo de acto que apoya la convivencia, aquello que debería predominar es el uso de recursos para la **intensificación** del gusto o agrado. Volviendo al tema de la comida, pensamos en las expresiones de gusto que elogian la comida preparada por el anfitrión, por lo que nos encontramos en tal situación con una secuencia que se asemeja a la del elogio (ver 5.2.). Es obvio que dicha intensificación se consigue a través del modo (la exclamación), el rasgo + intenso con respecto al léxico (superlativo), lo hiperbólico (nunca había comido algo así), así como el soporte (maximizadores...).

4. Función (recursos y parámetros reseñados en el cuadro 8 o plantilla)

5. Ejemplificación (la relación de los materiales consultados se encuentra en el anejo: punto 8)

5.1. Relación de igualdad / desigualdad

Ejemplo 1 (relación de igualdad, en un restaurante, un hombre y una mujer hablan de lo que están comiendo):

- Mmmm... Esto está riquísimo.

+ ¿Qué es?

- Pescado al horno con patatas, ¿quieres probarlo?

+ No, gracias. No me gusta el pescado.

(*Rápido*: 103)

Ejemplo 2 (relación desigual, entrevista en un medio de comunicación):

Presentador: ¿A ti qué te gusta, Julia?

Julia: A mí me gusta la música clásica, me gustan los ordenadores, me gusta leer...

Presentador: Y, ¿te gusta jugar a las cartas?

Julia: No. Me gusta jugar al ajedrez.

Presentador: ¡Qué intelectual! (*Ven* 1: 55)

5.2. Contexto habitual / ocasional

Ejemplo 3 (contexto habitual / dos amigas de compras):

- ¿No te gusta esa chaqueta?

+ No mucho. Es demasiado ancha, y mira esa falda... es horrible.

(*Español sin fronteras 1*: 68)

Ejemplo 4 (contexto ocasional / en un bar):

- Me gustan los zumos de fruta, ¿y a ti?

+ A mí me gustan los zumos de fruta... y ¡las chicas guapas!

- Gracias ¡qué amable!

(*Cumbre elemental*: 64)

5.3. Situación accidental / programada

Ejemplo 5 (situación accidental / en un ascensor):

- Manolo, ¿a ti te gusta el golf?

+ No mucho, me parece un deporte demasiado tranquilo.

(*Intercambio 1*, libro de ejercicios: 105)

Ejemplo 6 (situación programada / visita a domicilio, invitación pactada):

- ¡Qué buenos están estos berberechos!

+ ¿Te gustan? Los compramos este verano en España.

- Me encantan. Nunca había comido unos berberechos tan buenos.

(*Intercambio 2*: 158)

6. Recapitulación: posibilidades del enunciado (plantilla para los profesores o autores de materiales)

6.1. Secuencia tipo (según Miquel, 1997)

Expresión del gusto / Secuencia tipo:

A: Expresa su gusto / disgusto / indiferencia... en el transcurso de una actividad compartida.

B: Apoya el gusto / disgusto (intensifica) o muestra desacuerdo (atenúa).

6.2. Atenuación / ideal negativo

6.2.1. Recursos modales / sintácticos

- Modalizadores: *me parece*

6.2.2. Recursos léxicos

- eufemismos: *tranquilo* por *aburrido*

6.2.3. Recursos semánticos

- lítote: *un deporte demasiado tranquilo*

6.3. Intensificación / ideal positivo

6.3.1. Recursos modales / sintácticos

- exclamación: *¡qué buenos...!*
- eco / interrogación: *¿te gustan?*

6.3.2. Recursos léxicos

- rasgo + intenso: *horrible, me encanta*
- superlativo: *buenísimo, riquísimo...*

6.3.3. Recursos semánticos

- hipérbole: *están recién hechas*

6.4. Relación de igualdad / desigualdad

6.4.1. Recursos de soporte para atenuar la desigualdad

- minimizadores: *no mucho*
- expresiones: *no gracias*

6.4.2. Recursos de soporte para intensificar la igualdad

- apelativos: *señor Martín*
- personalización: *si le soy sincero...*
- moralizaciones: *depende de cada uno, sobre gustos no hay disputas*

6.5. Contexto habitual / ocasional

6.5.1. Parámetros de la relación habitual (ironía / confianza)

- ironía: *¿no te gusta esa chaqueta?*
- exagerar: *es horrible*

6.5.2. Parámetros de la relación ocasional (eficiencia)

- ser claro: *¡Estas croquetas están buenísimas!*
- actuar en interés del oyente: *¿Le gustan?*

6.6. Situación accidental / programada

6.6.1. Parámetros de la situación accidental (cortesía negativa)

- protectores: *si le soy sincero*
- impersonalizar: *parece que llueve*

6.6.2. Parámetros de la situación programada (cortesía positiva)

- intensificar: *¡Qué buenos!*
- exagerar interés: *nunca había comido...*

7. Valoración de los ejemplos

Consideramos que los ejemplos 1, 3, 5 y 6 son muestras adecuadas de la expresión del gusto porque en ellos se reflejan los aspectos interculturales tratados: **naturaleza** del acto de habla, los de contexto / situación / relación (la influencia de la situación externa), así como las posibilidades formales que, en función de la situación externa, muestran una **situación interna** a través de la intensificación y de la atenuación. Por los mismos motivos, pero por defecto, creemos que no son adecuados los ejemplos 2 y 4.

En primer lugar, valoramos positivamente los ejemplos mencionados porque muestran que la expresión del gusto es un **tipo de acto** que apoya la convivencia (Leech, 1983). Frente a aquellos actos que entran en conflicto con ella (por ejemplo ordenar), que son indiferentes (como afirmar) o que atentan contra la propia relación (insultar, por ejemplo). En el caso del ejemplo 1, el hablante (-) expresa gusto con esta finalidad, obtiene una colaboración de su interlocutor (+) en forma de pregunta (Matte Bon, 1992: II: 275).

En segundo lugar, los intercambios que valoramos positivamente coinciden con la expresión del gusto como un acto que **apela al ideal** de solidaridad de los participantes (Mao, 1994). Lo anterior se opone a aquellos actos que “amenazan” (Brown y Levinson, 1987) el ideal positivo del hablante (como la confesión) o el del oyente (como el sarcasmo). Lo dicho puede apreciarse en el ejemplo 6, en el que el hablante(-) elogia y expresa gusto por los bienes que le ha ofrecido su anfitrión (+), por lo que apela al ideal de solidaridad.

En tercer lugar, podemos apreciar el carácter **iniciativo** (Blum-Kulka / House y Kasper, 1989) del que hemos hablado en la revisión teórica (punto 2 del apartado 5.1.). Tanto en el ejemplo 1 (tras probar el plato y saborearlo), como en el ejemplo 5 (tras una pregunta), el hablante se expresa tras una acción y sobre esa acción, no necesariamente verbal. En ambos casos se mantiene el carácter iniciativo de la expresión del gusto, frente al modelo reactivo de una disculpa.

En cuarto lugar, los ejemplos que valoramos positivamente encajan en los parámetros de la desigualdad (la conversación informal del ejemplo 1), de la habitualidad (la confianza del ejemplo 3), de lo accidental (la deferencia del ejemplo 5) y de la situación programada (la cortesía positiva del ejemplo 6). La **situación externa** como **marco** (Gumperz, 1982) nos ofrece un dibujo o foto de por dónde puede desarrollarse el intercambio (lo más plausible) y por dónde no (lo menos plausible o inverosímil).

En quinto lugar, los ejemplos que consideramos adecuados cumplen con la secuencia tipo (Miquel, 1997) puesto que expresan gusto y reaccionan de acuerdo con las posibilidades de cooperación (Matte Bon, 1992: tomo II). Es decir: una pregunta (*¿qué es?* en el ejemplo 1), una información (*los compramos este verano en España*, en el 6) o una reacción (*¿te gustan?*, también en el 6).

Por último, encontramos **intensificadores** en los ejemplos 1 y 6 debido a su carácter positivo (Leech, 1983). Estos recursos son: el superlativo o rasgo + intenso (*riquísimo*), la onomatopeya (*Mmmm...*), o la exclamación (*¡Qué buenos están...!*). También se produce dicha intensificación, pero de lo negativo en un contexto habitual (en el ejemplo 3): el superlativo (*horrible*) y la exclamación. Por otra parte, se **atenúan** las expresiones del gusto negativas (como en 5): minimizando (*no mucho*), con los modalizadores (*me parece*) y eufemismos (*tranquilo* por *aburrido*).

Por el contrario, consideramos que los ejemplos 2 y 4 no son adecuados porque se sitúan en el ámbito del principio de **ironía** (Leech, 1983), un principio de funcionamiento de la comunicación interpersonal diferente del de cooperación o de cortesía. Al situarse en este ámbito se produce una distorsión de la naturaleza del acto de habla: en el ejemplo 2 la expresión del gusto de la entrevistada se asemeja a una confesión (acto “amenazante” de la faz positiva del hablante según Brown y Levinson, 1987); y también contiene un sarcasmo (acto “amenazante” de la faz positiva del oyente).

Además creemos que existe una **contradicción** entre el ejemplo 2 y la relación de desigualdad (que tiene forma de entrevista, pero que exige deferencia). Así como entre el ejemplo 4 y un contexto ocasional (en el que debería primar la cooperación). Tampoco se observa el uso de atenuadores en el ejemplo 2, por lo que le confiere un carácter de intercambio demasiado expuesto (incluso si se tratara de un artista al que se está entrevistando). Ni tampoco se aprecia dicha **atenuación** del enunciado en el ejemplo 4 (que repite automáticamente la pregunta, lo que podría interpretarse como un sarcasmo).

8. Propuestas

Por todo ello, hacemos una propuesta para ejemplificar la relación desigual y otra para el contexto ocasional. Y también otras dos propuestas para completar la situación accidental y la programada.

Propuesta 1 (relación desigual / entrevista en un medio de comunicación):

- Sr. Martín, ¿qué es lo que le gusta hacer en sus ratos de ocio?
- + Bueno, verá... Me gusta mucho leer, y también nadar. Pero (risas) lo que más me gusta es no hacer nada.

Propuesta 2 (contexto ocasional / en un bar):

- ¡Estas croquetas están buenísimas!

+ ¿Le gustan? Son de jamón ibérico y están recién hechas.

Propuesta 3 (situación accidental / en un ascensor)

- Vaya, parece que llueve

+ Sí, eso parece... pero si le soy sincero me gustan los días lluviosos...

- Ya, bueno, a mí me deprimen...

+ Sí, claro, depende de cada uno...

- Bueno, que vaya bien.

+ Venga, gracias.

Propuesta 4 (situación programada / comida familiar)

Comensal 1: El otro día fuimos a X y comimos caracoles, ¡qué buenos!

Comensal 2: Mmmm... me encantan los caracoles.

Comensal 3: Ay... yo no puedo con los caracoles...

Comensal 4: A mí me encantan, sobre todo la salsa

5.2. LA REACCIÓN AL ELOGIO

1. Contextualizar el acto / caracterización

1.1. Nivel / Situación en el plan curricular (Instituto Cervantes, 1994)

Elogiar y recibir un elogio son contenidos del **nivel intermedio**. Dentro del apartado de usos sociales se encuentra definido como participar en intercambios sociales de la vida cotidiana sujetos a cierto grado de formalidad (junto con “entregar y recibir un regalo”, “invitar o ser invitado a reuniones sociales” o “concertar una cita”). Así como en un nivel inicial nos ocupamos de usos sociales básicos (saludos, despedidas, presentaciones, reacciones, disculpas, agradecimientos y felicitaciones), en un nivel intermedio abordamos cuestiones más complejas (formular buenos deseos, preguntar por la salud o por personas del entorno, preguntar por la forma de tratamiento y proponer el tuteo).

1.2. Antecedentes

En este caso sí que hemos encontrado una tradición de estudio de este acto de habla, por un lado como elogio y, por otro, como reacción a éste. En primer lugar, el estudio sobre los **elogios** parte de considerarlos como fórmulas que no lo son tanto porque sirven a un sinnúmero de niveles de interacción y de funciones discursivas (Manes / Wolfson, 1981). Su función, en tanto que fórmulas, es la de apoyar o crear la solidaridad a través de una comunidad de gustos y de intereses. Según estas autoras, los elogios pueden aparecer:

1. Al iniciar una conversación.
2. Durante la interacción.
3. Junto con agradecimientos, saludos o despedidas.
4. Como observaciones contextuales.

Sin embargo, desde una perspectiva contrastiva (españoles / estadounidenses) Miquel (1997) encuentra diferencias de **contexto** o de finalidad. La autora sostiene que un elogio entre desconocidos (en un ascensor, por ejemplo, donde lo adecuado es hablar del tiempo) es percibido como intrusivo por un español (al contrario de lo habitual que resulta para un estadounidense).

Además, la comparación realizada por esta autora pone de relieve que partimos de **presupuestos** diferentes. Esto significa que en español (y seguimos a Miquel, 1997) disponemos de dos opciones. La primera consiste en no entrar en el ritual del elogio por la razón que sea y reaccionar con un agradecimiento para cambiar de tema. Y la segunda, entrar en el juego o rito del elogio, lo cual presupone que el elogiado no va a aceptar (y, por lo tanto, va a intentar quitarle importancia), que el elogiador va a insistir (y a señar-

lar la veracidad de sus palabras) y que, finalmente, el elogiado va a agradecer dando por acabado el ritual.

Para concluir con los antecedentes de estudio de los elogios, y desde una perspectiva intracultural como la del **género**, Holmes (1988) sostiene que los hombres utilizan el elogio de manera negativa u ofensiva, mientras que las mujeres lo hacen de manera positiva o cortés. Todo lo cual le hace suponer que existe una diferencia (ya comentada en el apartado de conceptos) entre el discurso masculino (que concibe la conversación como una pantalla para la exhibición de posesiones) y un discurso femenino (que elogia, repara, tiene en consideración al otro... porque otorga a la conversación un papel de vehículo de emociones y de comportamientos; en Holmes, 1996). Nuestra hipótesis (a falta de estudios que la confirmen o desmientan) es que la dicotomía se establece no entre hombres y mujeres (que también), sino entre un discurso del poder (no cooperativo) y un discurso de la igualdad (cooperativo).

En segundo lugar, vamos a ocuparnos de los antecedentes de estudio de las **reacciones** a los elogios, cuyo catálogo de estrategias según Holmes (1993) consiste en aceptar, rechazar y evadir. Con todo, nos parece que se produce una cuarta estrategia: devolver.

1. Aceptar

- apreciar
- mostrar acuerdo
- calificar

2. Rechazar

- mostrar desacuerdo
- precisar / corregir
- desafiar la sinceridad

3. Evadir

- informar
- ignorar
- repetir

4. Devolver (*Tú sí...* si es positivo; *Eso tú...* si es negativo)

Sin embargo, interculturalmente partimos de **presupuestos** diferentes. Esto es lo que demuestra Chen (1993) al estudiar las diferencias en las reacciones a los elogios de chinos y estadounidenses. Según este autor, los estadounidenses funcionan según la máxima de acuerdo (Leech, 1983) y los chinos con la de modestia. Lo cual supone unas cre-

encias diferentes por lo que respecta a lo que constituye la faz (distintos ingredientes en función de si se trata de una cultura individualista como la norteamericana o grupal como la china). Aunque ya hemos comentado que este tipo de problemas se solucionan con el concepto de ideales de interacción (de solidaridad o de autonomía individual) que poseen los hablantes de una lengua (Mao, 1994).

En español, como decíamos más arriba, contamos con el trabajo de Miquel (1997) sobre los **presupuestos** que operan en las reacciones a elogios cuando se refieren a la indumentaria o al físico. Con respecto a la **indumentaria**, las estrategias de los estadounidenses ante un elogio son hablar de su procedencia, de su novedad o de su comodidad. Los informantes españoles de su estudio percibieron como “prepotente” que alguien no quitara importancia y redujera el elogio. Y, además, otro aspecto que (en opinión de los informantes de Miquel, 1997) rompe las expectativas de los españoles es que los estadounidenses agradecen y luego colocan su estrategia (por lo que los hablantes de español piensan, en un primer momento, que no van a entrar en el rito cuando agradecen, y se dan cuenta de que sí lo hacen cuando comentan). Por lo tanto, no son sólo los presupuestos los que varían interculturalmente, sino también la **secuenciación** u orden de sus pasos (ver cuadro 1 en página 10).

Por lo que respecta al elogio sobre el **aspecto físico**, Miquel (1997) sostiene que los españoles suelen entrar en el rito (salvo en casos de desigualdad o de mucha habitualidad) mediante la estrategia de minimización: ya sea reduciendo, devolviendo el cumplido o bromeando sobre él. Los estadounidenses, en cambio, funcionan con la estrategia de agradecer, o la de agradecer y devolver. En consecuencia, por lo que se refiere al tema de los elogios de la indumentaria y del aspecto físico, lo anterior pone de relieve las diferencias en los presupuestos de los sistemas de cortesía. Por último, la propuesta de Miquel (1997) en cuanto a los recursos para elogiar en español peninsular contempla (además de la gramática y el léxico) las siguientes **expectativas** socioculturales:

A: Elogia pero presupone que B va a quitar importancia al elogio.

B: Quita importancia al elogio pero presupone que A insistirá (no agradece en primer término, salvo que no pueda / quiera entrar en el ritual; y quita importancia reduciendo, devolviendo o bromeando).

A: Insiste y deja claro que lo dice en serio.

B: Agradece. Hace algún comentario o cambia de tema (no suele agradecer simplemente).

1.3. Posibilidades de cooperación

Matte Bon (1995) en su gramática (1992: Tomo II “De la idea a la lengua”) nos proporciona recursos para quitar importancia, insistir o agradecer, pero no dentro de un inter-

cambio como elogiar con las características de uso social o ritual que comporta. Por ello, tomamos la propuesta de Miquel (1997), anteriormente descrita, como el patrón de posibilidades de cooperación del que disponemos en español peninsular.

2. Estructura del acto

Nos parece que no podemos interpretar la reacción al elogio sin analizar el acto previo a ésta: el elogio. Sobre este aspecto sostenemos que cuando alguien elogia está apoyando la cortesía y apela al ideal de solidaridad entre los interlocutores. Por su parte, el elogiado actúa en función del **principio de balance** (Brown y Levinson, 1987) que exige que la comunicación interpersonal se mantenga en términos de equilibrio, y de la **máxima de modestia** (Leech, 1983) que requiere del elogiado un comportamiento no vanidoso (excepto en el caso de los estadounidenses documentado por Miquel, 1997; así como interculturalmente en aquellos casos que por la posición de poder el elogiado rechaza entrar en el ritual).

Ahora bien, la naturaleza fundamental que opera en la reacción al elogio es la posibilidad de “amenazar” la faz positiva del elogiado (Brown y Levinson, 1987) si éste acepta sin más el cumplido. Por ello, para evitar que la reacción sea una sobreexposición (lo cual lo acercaría al acto “amenazante” por excelencia de la faz positiva del hablante: la confesión y que significaría aceptar el cumplido sin más), el elogiado opta por minimizar, rechazar o evadir. En resumen, la reacción al elogio **apoya** la cortesía (como tipo de acto, Leech, 1983) cuando cumple con los supuestos anteriores, apela al **ideal de autonomía individual** (Mao, 1994). Por último, se trata de un modelo de acto **reactivo** (Blum-Kulka / House y Kasper, 1989) en el sentido que se asemeja a las disculpas (por el uso de fórmulas) y se diferencia del modelo iniciativo de las peticiones.

3. Forma / núcleo/ secuencia tipo

Seguimos a Miquel (1997) en su descripción de las expectativas socioculturales del ritual del elogio, así como de las dos direcciones que puede tomar el intercambio.

Elogiar / Secuencia tipo A:

A: Elogia.

B: Reacciona: minimiza, rechaza o evade.

A: Insiste.

B: Bromea / Acepta / Agradece.

Elogiar / Secuencia tipo B:

A: Elogia.

B: Agradece y rechaza entrar en el ritual (cambiando de tema, por ejemplo)

Coincidimos con Miquel (1997: nota 25) en que debería estudiarse la influencia de la variable sexo como posible hipótesis explicativa de la diferencia entre quienes entran en el ritual (las mujeres) y quienes rechazan introducirse en dicho esquema (los hombres). Sobre este punto, los trabajos de Lakoff (1995) y Holmes (1996) sostienen que se trata de una diferencia entre el discurso masculino y el femenino. Es decir, mientras el primero no elogia, ni repara, por ejemplo; el segundo se caracteriza por el uso del elogio para crear solidaridad y mostrarse cooperativo. Nuestra opinión al respecto es que el rechazo de entrar en el ritual del elogio es una de las características del **discurso del poder** (tradicionalmente masculino), a diferencia del de la **igualdad** (considerado como “femenino”). Esta explicación se basa en los trabajos de Van Dijk (1997,1998) y del conocido como “análisis crítico del discurso”.

En consecuencia, creemos que la secuencia tipo A pertenece a un discurso **cooperativo**, mientras que la B funciona en situaciones de **poder** (que pueden ir desde el artista cuyo elogio está pactado, hasta el caso de alguien que no lo considera oportuno por su posición de poder, pasando por quienes consideran que la situación no es oportuna y deciden no entrar en el ritual).

4.Función

Sobre la base de dicho comportamiento base o expectativas socioculturales (término este último usado por Miquel, 1997) se producen una serie de variaciones en función de la **situación externa** (y que en última instancia son las que determinan la adecuación del enunciado: la relación entre los interlocutores, el contexto en el que se produce el intercambio, así como la situación que lleva asociadas unas determinadas características).

1. En un contexto **habitual** (la clase / el trabajo) el hablante tiende a ironizar / presuponer sobre la auténtica naturaleza del elogio.
2. En un contexto **ocasional** (el bar / una fiesta) el hablante se mostrará cooperativo y eficiente.
3. En una situación **accidental** (el ascensor / la sala de espera) actuará mostrando deferencia o cortesía negativa.
4. En una situación **programada** (la visita a domicilio) lo hará mostrando cortesía positiva.

Por último, por lo que respecta a la **situación interna**, las principales modificaciones que sufrirá el enunciado serán el uso de fórmulas: sobre la indumentaria, sobre el físico... Sin embargo, podemos distinguir tres grandes usos o caminos formularios: la reducción o minimización, el rechazo o devolución, y la ironía. Todo lo cual constata la diferencia entre lo + **ritual** (el caso de las fórmulas de la reacción al elogio) y lo - **ritual** (las estrategias de intensificación y atenuación de, por ejemplo, la expresión del gusto).

5. Ejemplificación (la relación de materiales consultados figura en el anejo: punto 8)

5.1. Relación de igualdad / desigualdad

Ejemplo 1 (relación de igualdad / dos amigas):

- ¡Qué bien te sientan estos pantalones!
 - + ¿Sí? ¿Te gustan? Pues son baratísimos.
 - Me encantan. De verdad.
 - + Ah, pues gracias. Ya sabes, cuando quieras.
- (Miquel, 1997)

Ejemplo 2 (relación desigual / interlocutor no cooperativo):

- ¡Qué bien te sientan estos pantalones!
 - + Gracias.
- (Miquel, 1997)

5.2. Contexto habitual / ocasional

Ejemplo 3 (contexto habitual / la clase / actividad que consiste en piropear al compañero / los enunciados siguientes se encuentran en el interior de una serie de bocaballos / no hay muestras de posibles reacciones):

- + Me gusta tu forma de vestir.
 - + Me encanta tu sonrisa.
 - + Tienes unos ojos preciosos.
- (de *Planet@ E / LE 2*: 102)

Ejemplo 4 (contexto ocasional / una fiesta / dos viejos conocidos):

- Estás cada día más guapa y además este peinado te queda muy bien.
 - + Anda, no exageres.
- (*Esto funciona B*: 192)

5.3. Situación accidental / programada

Ejemplo 5 (situación accidental / en una sala de espera):

- ¡Qué vestido tan bonito!
 - + ¿Te gusta? Pues es muy barato.
- (*Intercambio 2*: 164)

Ejemplo 6 (situación programada / una persona mayor que visita el domicilio de una pareja joven):

- Tenéis una casa muy bonita, preciosa.
- + ¿Sí? ¿Le gusta?.
- Muy bonita, de verdad. (*Intercambio 2*: 196)

6. Recapitulación: posibilidades del enunciado (plantilla para los profesores o autores de materiales)

6.1. Secuencia tipo (según Miquel, 1997)

Elogiar / Secuencia tipo A:

A: Elogia.

B: Reacciona: minimiza, rechaza o evade.

A: Insiste.

B: Bromea / Acepta / Agradece.

Elogiar / Secuencia tipo B:

A: Elogia.

B: Agradece y rechaza entrar en el ritual (cambiando de tema, por ejemplo)

6.2. Partes / fórmulas

a/ sobre la indumentaria... *¿sí?, ¿te gusta?*

- *pues son baratísimos.*
- *pero si son viejísimos.*
- *los compré en Zara.*

b/ sobre el físico... *¿guapo /a?*

- reducirlo
 - *pues hoy me siento fatal.*
 - *pero si estoy como siempre.*
 - *pues últimamente no me gusto nada.*
- devolverlo
 - *tú sí que estás guapo / a.*
 - *tú que me miras con buenos ojos.*
 - *usted sí que cada día está mejor.*
- bromear / ironizar
 - *sí, sí, cada día me parezco más a la Schiffer.*
 - *sí, guapísimo, una preciosidad.*
 - *es que soy como los vinos, mejoro con la edad.*

7. Valoración de los ejemplos

Creemos que todos los ejemplos recopilados en los materiales de E / LE (cuya relación figura en el anejo, punto 8), con la excepción del ejemplo 3 (que además se trata de una actividad), todos ellos son **muestras adecuadas** de la reacción al elogio. Nos parece que todos cumplen con la expectativa sociocultural (Miquel, 1997) de minimizar el elogio al reaccionar (incluso en el ejemplo 2 se puede apreciar el caso contrario por razones de desigualdad que ya hemos comentado más arriba). Sin embargo, tenemos alguna objeción con respecto a su adecuación a la situación externa (concretamente en los ejemplos 5 y 6).

En primer lugar, valoramos positivamente la correspondencia de todos los ejemplos (excepto 3) con la naturaleza del acto de habla que habíamos revisado de manera teórica en el apartado 2. Es decir, los diálogos reseñados muestran que se trata de un **tipo de acto** que apoya la cortesía (Leech, 1983) cuando cumple con la expectativa de minimización (ejemplo prototípico, la situación de igualdad en 1), e incluso cuando no minimiza (como en el ejemplo 2 o en los supuestos de elogio pactado, urgencia o decisión del elogiado).

En segundo lugar, cuando decíamos (en la revisión teórica, punto 2) que la reacción al elogio apela al **ideal de autonomía individual** (Mao, 1994) o faz negativa (Brown y Levinson, 1987) nos referíamos a que la simple aceptación del elogio, sin más, puede conducir al elogiado a una sobreexposición (no respetaría el principio de balance, ni la máxima de modestia, y se acercaría peligrosamente al acto “amenazante” de la faz negativa del hablante por excelencia, la confesión). Entonces, cuando eso se produce (como en el ejemplo 2) es por razones de desigualdad, porque está pactado o porque el hablante no considera que la situación sea propicia para entrar en el ritual. En definitiva, no se muestra cooperativo y ejerce este poder a través del discurso (Van Dijk, 1998, 1999).

En tercer lugar, se trata de un **modelo de acto reactivo** (Blum-Kulka / House y Kasper, 1989) semejante a las disculpas por el uso de fórmulas (la interrogación o eco que puede apreciarse en casi todos los ejemplos), así como por el uso de recursos de soporte (la información sobre la procedencia). En este sentido, se opone al modelo iniciativo que comprende un grado de indirección, una perspectiva y unos mecanismos de soporte que atenúan su posible impacto.

En cuarto lugar, la **secuencia tipo** (Miquel, 1997) se cumple a rajatabla en la totalidad de los ejemplos (excepto en 3) y la única carencia que existe es la presentación de las dos direcciones que puede tomar el ritual del elogio (como apunta Miquel, 1997, y nosotros recogemos en la revisión teórica). Es decir, no contamos en los materiales de E /

LE con una presentación de las dos posibilidades que plantea el ritual del elogio: la cooperativa y la no cooperativa (el ejemplo 1 pertenece a una publicación especializada y no a los materiales para la enseñanza).

Y, en quinto lugar, y con respecto a la **situación externa**, nos parece que el ejemplo 5 (la situación accidental) debería mostrar un intercambio más extenso en el que el elogio y su reacción aparecieran cuando quienes se conocen ya hubieran intercambiado algunos movimientos anteriores. Consideramos totalmente inadecuado el ejemplo 5 al principio de una conversación en una sala de espera o en un ascensor, cuando los participantes están condicionados por la situación de espera y obligados a conversar. El mismo razonamiento nos sirve para el ejemplo 6 por el carácter programado de la situación.

5.3. LAS EXCUSAS

1. Introducción

1.1. Nivel / Situación en el plan curricular (Instituto Cervantes, 1994)

Se encuentra en el **nivel inicial** del plan curricular como justificación al rechazo de una invitación, petición, oferta o sugerencia y como “pedir perdón” o disculparse (en el apartado de “usos sociales”). Y también, en el nivel **intermedio** cuando declinamos una invitación (dentro de los “usos sociales” se halla el subapartado “participar en intercambios sociales de la vida cotidiana sujetos a cierto grado de formalidad” que incluye “invitar o ser invitado a reuniones sociales”, pero también: “entregar o recibir un regalo”, “elogiar y recibir un elogio” o “concertar una cita”).

1.2. Antecedentes

Nos encontramos con la excusa, fundamentalmente, en dos tipos de situaciones. La primera al rechazar una petición, oferta, invitación o sugerencia y que denominaremos como **justificación del rechazo**. Y la segunda, tras un acontecimiento provocado directa o indirectamente por nosotros (o del que nos sentimos responsables) que debemos remediar, formulamos una **disculpa** para explicar nuestro error de comportamiento. En ambos casos, el hablante realiza un trabajo de imagen con el que se comporta de manera adecuada a la situación social y no siempre de manera veraz.

En la literatura sobre cortesía también se observa esta dualidad y, por lo que respecta a la **justificación del rechazo**, se ha estudiado formando parte de la reacción negativa ante una petición (por ejemplo, en Turnbull / Saxton, 1997). Estos autores consideran que el hablante realiza un trabajo de imagen (a partir de sus ideales de relación social, en Mao, 1994) mediante los marcadores de modalidad. Su razonamiento es que esto afecta tanto a la dimensión externa del acto de habla como a la dimensión interna:

- Externo:
 - disculpa: *lo siento / me encantaría, pero...*
 - desacuerdo: *es totalmente imposible / realmente difícil*
 - excusa: *es que tengo mucho trabajo*
- Interno:
 - atenuadores: *me parece / creo que*
 - intensificadores: *mucho / totalmente / realmente*

También dentro del apartado de justificación del rechazo, destacaremos un par de aportaciones **contrastivas**. La primera realizada ante **invitaciones, peticiones, ofertas y sugerencias** es la de Beebe / Takahashi / Uliss-Weltz (1990) y se trata de un estudio con-

trastivo entre japoneses y estadounidenses. Sus conclusiones son que las diferencias afectan a una serie de aspectos como el orden de las fórmulas, su frecuencia y su contenido. Además, estos autores sostienen que los japoneses se disculpan y se excusan con más frecuencia entre iguales, y menos en situaciones de poder, que los estadounidenses. En consecuencia, su hipótesis consiste en que las excusas de los japoneses son menos específicas (o veraces debido a su frecuencia) que las de los estadounidenses.

La segunda (seguramente entre otras muchas, pero de las que queremos destacar) se trata de una aportación en español también de L. Miquel (1997) sobre las **invitaciones no pactadas** (comparando hablantes de español peninsular con estadounidenses). En un contexto como la visita a domicilio y tras los saludos y movimientos de contacto de rigor, las expectativas socioculturales de los españoles son las siguientes:

1. Cuando la invitación no está pactada previamente, se presupone que el visitante no va a aceptar la invitación (para tomar algo) al primer ofrecimiento.
2. Tras la negativa, el segundo ofrecimiento llega inmediatamente después pero reformulado.
3. Cuando por fin el visitante acepta la invitación, tiene que reducir y quitar importancia. Y, en el caso que rechace, justificarse.

En definitiva, el problema con el que nos encontramos es que la justificación en este tipo de contexto es una **actuación** que no está prevista en otras culturas. Recordamos el ejemplo que pusimos en el primer capítulo de esta memoria en el que una estudiante austríaca no entendía la necesidad de justificar el rechazo ante la invitación de un amigo (punto 1).

El segundo de los ámbitos en los que aparece la excusa y en los que se ha estudiado es en las disculpas, cuando el hablante intenta poner remedio a un error de su comportamiento. Si en las justificaciones el hablante maximiza la explicación de su rechazo (*tengo mucho trabajo*), en las disculpas se intensifica el perjuicio que puede haberse derivado para resaltar la falta de intencionalidad (*siento llegar tarde, estarás enfadado, pero es que he perdido el autobús...*).

El estudio de las disculpas establece una tipología que las clasifica según sean endeudadoras (y, en consecuencia, que admiten la responsabilidad) y no endeudadoras (Coulmas, 1981b). Por otro lado, contamos con un estudio contrastivo (el de Blum-Kulka / House y Kasper, 1989) sobre dicho acto de habla que identifica las diferentes partes que lo componen. Son las siguientes:

1. una fórmula: *lo siento*.
2. una marca de responsabilidad: *he perdido el autobús*.
3. una explicación: *había mucho tráfico*.

4. una oferta: *¿por qué no quedamos otro día?*

5. una promesa: *te prometo que llegaré a tiempo.*

(de Blum-Kulka / House / Kasper, 1989)

En resumen, coincidimos con Haverkate (1994) en que la diferencia fundamental entre justificación del rechazo y disculpa, por lo que a la excusa se refiere, consiste en un desplazamiento del centro deíctico (Haverkate, 1994). Es decir, lo que se produce es una **intensificación** de la causa (en la justificación del rechazo) o del perjuicio (en el de la disculpa).

1.3. Posibilidades de cooperación

Matte Bon (1992 : vol. II “De la idea a la lengua”: pág. 220-221) aborda el tema de la justificación del rechazo / disculpa a partir de los operadores o recursos para explicar la causa de algo. En este sentido distingue entre “explicar explícitamente la causa de algo” (cuyos operadores son *porque* en registros informales y *debido a* en los más formales) y “presentar una explicación como pretexto” (cuyo operador más frecuente es *es que*). Veamos algunos ejemplos que propone este autor (la atribución de situaciones, contextos y relaciones es nuestra):

Ejemplo A (relación de igualdad / situación accidental):

+ Te quería avisar de que no voy a poder ir porque estoy enfermo.

Ejemplo B (relación de igualdad / contexto habitual):

+ ¿Me has traído ese libro?.

- Perdona, pero es que no he dormido en casa y no he podido cogerlo. Mañana te lo traigo sin falta.

Ejemplo C (relación de igualdad / contexto ocasional):

+ Toma, coge uno.

- Es que el chocolate me hace daño.

(De Matte Bon, 1992: vol. II: pág. 220-221)

En todos los ejemplos se puede observar la intención del hablante por ser amable o adecuado: sea en el caso de la causa explícita (con la anteposición de *quiero decirte*), sea la disculpa (mediante la promesa *mañana te lo traigo sin falta*) o la justificación del rechazo (con la intensificación de la causa: *el chocolate me hace daño*). En nuestra opinión, el interlocutor tiene la posibilidad de cooperar minimizando o quitando importancia (por ejemplo con *no te preocupes* o *no pasa nada*).

2. Estructura del acto

La excusa (tanto al justificar el rechazo como al disculparse por una acción) es un **tipo de acto** que apoya la convivencia (Leech, 1983) porque se asemeja a agradecer, felicitar o saludar. Lo que constituye una transgresión de la cortesía en español peninsular es precisamente no justificarse ante una invitación (como sostiene Miquel, 1997) o no disculparse ante una acción de la que nos sentimos responsables.

Sin embargo, cuando el hablante se justifica o se disculpa puede “amenazar” su faz positiva (Brown y Levinson, 1987) puesto que la peor lectura posible (en la visión pesimista de dichos autores) lo acercaría a la confesión (que como la autocrítica o la autodegradación son los actos amenazantes prototípicos de la faz positiva del hablante). En consecuencia, y como reacción a lo anterior, el hablante apela al **ideal de autonomía** individual o deferencia (Mao, 1994).

Y, por último, se trata de un modelo de acto reactivo (Blum-Kulka / House y Kasper, 1989) semejante a las disculpas por el uso de fórmulas (acompañadas de movimientos de soporte como promesas u ofertas de reparación).

3. Forma / núcleo / secuencia tipo

Seguimos a Miquel (1997) en su intento por determinar las expectativas socioculturales de los hablantes en aquellos actos de habla con una lectura social. Nosotros lo hemos denominado como secuencia-tipo o intercambio prototípico. Y, por lo que respecta a la excusa, creemos que el esquema sociocultural es el siguiente:

Justificar el rechazo / Secuencia tipo:

A: Invita / sugiere / pide / ofrece.

B: Acepta o rechaza (si hace esto último se justifica intensificando la causa o el motivo del rechazo) / Propone un nuevo encuentro.

A: Minimiza / acepta la nueva propuesta.

B: Insiste en la justificación / Confirma la propuesta.

Disculparse / Secuencia tipo:

A: Se disculpa (intensificando el perjuicio que pueda haberse derivado) / promete u ofrece una reparación.

B: Minimiza / rechaza la reparación.

4. Función

Sobre la base de dicho comportamiento base o expectativas socioculturales (término este último usado por Miquel, 1997) se producen una serie de variaciones en función de

la **situación externa** (y que en última instancia son las que determinan la adecuación del enunciado: la relación entre los interlocutores, el contexto en el que se produce el intercambio, así como la situación que lleva asociadas unas determinadas características).

1. En un contexto **habitual** (la clase / el trabajo) el hablante tiende a ironizar / presuponer sobre la auténtica naturaleza de la justificación o disculpa.
2. En un contexto **ocasional** (el bar / una fiesta) el hablante se mostrará cooperativo y eficiente.
3. En una situación **accidental** (el ascensor / la sala de espera) actuará mostrando deferencia o cortesía negativa.
4. En una situación **programada** (la visita a domicilio) lo hará mostrando cortesía positiva.

Por último, por lo que respecta a la **situación interna**, las principales modificaciones que sufrirá el enunciado serán la intensificación de la causa del rechazo o del perjuicio derivado, así como una atenuación mediante disculpas u otras estrategias de cortesía negativa como pueden ser las ofertas de reparación o las propuestas para nuevos encuentros.

5. Ejemplificación (la relación de materiales consultados figura en el anejo: punto 8)

5.1. Relación de igualdad / desigualdad

Ejemplo 1 (relación de igualdad / reunión de amigos):

- ¿Queréis venir a cenar a casa el próximo sábado?

+ Claro que sí. Encantada.

* A mí me encantaría, pero no puedo. Estaré de viaje. Otro día.

- Eso, otro día, pero seguro, ¿eh?

(*Intercambio 2*: 161)

Ejemplo 2 (relación desigual / profesor-alumno):

- ¡Es tardísimo!

+ Lo siento. Es que he tenido muchísimo trabajo.

(*Rápido*: 148)

5.2. Contexto habitual / ocasional

Ejemplo 3 (contexto habitual / en el trabajo):

- ¿Por qué no te vienes?

+ No puedo, es que ya he quedado...

(*Gente 2*: 30)

Ejemplo 4 (contexto ocasional / una fiesta entre amigos):

- Quédate un rato más, hombre.
 - + No, en serio; tengo mucho trabajo.
- (*Para empezar A*: 103)

5.3. Situación accidental / programada

Ejemplo 5 (situación accidental / encuentro por la calle):

- Bueno, me voy, ¿vienes a tomar una copa?
 - + No gracias, no puedo. Tengo que ir a casa.
- (*Intercambio 1*: 157)

Ejemplo 6 (situación programada / celebración en un bar):

- Bueno, como hoy es mi santo, invito yo.
 - + ¡Uy! qué bien.
- (*Intercambio 2*: 196)

6. Recapitulación: posibilidades del enunciado (plantilla para los profesores o autores de materiales)

6.1. Secuencia tipo (Miquel, 1997)

Justificar el rechazo / Secuencia tipo:

A: Invita / sugiere / pide / ofrece.

B: Acepta o rechaza (si hace esto último se justifica intensificando la causa o el motivo del rechazo) / Propone un nuevo encuentro.

A: Minimiza / acepta la nueva propuesta.

B: Insiste en la justificación / Confirma la respuesta.

Disculparse / Secuencia tipo:

A: Se disculpa (intensificando el perjuicio que pueda haberse derivado) / promete u ofrece una reparación.

B: Minimiza / rechaza la reparación

6.2. Partes

a/ fórmulas

- *estaré de viaje / fuera / en una reunión.*
- *he tenido mucho trabajo / una llamada inoportuna.*
- *no he estado en el despacho.*
- *estoy enfermo / cansado*
- *el chocolate / el tabaco / el alcohol me hace daño*

b/ soporte

- atenuadores / ideal negativo
 - preparadores: *a mí me encantaría pero...*
 - reparaciones: *lo siento, es que... / no sabes cómo lo siento, pero...*
 - agradecimientos: *no, nada, gracias.*
- intensificadores / ideal positivo
 - expresiones de veracidad: *en serio / de verdad.*
 - promesas: *mañana te lo traigo / en cuanto vuelvas / pueda.*
 - ofertas: *otro día / la próxima vez.*

7. Valoración de los ejemplos

Creemos que todos los ejemplos recopilados en los materiales de E / LE (cuya relación figura en el anejo, punto 8), constituyen un corpus de **muestras adecuadas** para ejemplificar la excusa en su doble vertiente: justificar el rechazo (ejemplos 1, 3, 4, 5 y 6) y disculpa (ejemplo 2). Sin embargo, creemos que la presentación de las situaciones accidental y programada, aún tratándose de muestras satisfactorias, podría ampliarse y, por ello, realizamos un par de propuestas al respecto en el apartado siguiente.

En primer lugar, y con respecto a la naturaleza del acto de habla, en nuestra revisión teórica (punto 2, subapartado anterior) sosteníamos que la excusa es un **tipo de acto** (Leech, 1983) que apoya la convivencia (lo que puede observarse en todos los ejemplos, excepto en el ejemplo 6 debido a que se trata del único supuesto, la celebración, en la que no se requiere rechazar la invitación). Sólo tenemos que imaginar el supuesto contrario (no justificarse o no disculparse) para poder apreciar el carácter de acto respetuoso con el otro (definición de lo que se entiende por cortesía según Holmes, 1995).

En segundo lugar, decíamos en la revisión teórica que cuando el hablante se excusa apela al **ideal de autonomía individual** (Mao, 1994). Por todo ello, el hablante agradece en el ejemplo 5 (*no gracias*), se disculpa en el 2 (*lo siento*) y se justifica también en el 2 (*es que he tenido mucho trabajo*) con el objetivo de mostrar deferencia y un respeto evitativo (*por oposición a inclusivo*) hacia su interlocutor. Sin embargo, no todos los

movimientos que surgen en las muestras recogidas son de carácter negativo, sino que los hay también de tipo positivo (posiblemente para reforzar o como soporte de lo anterior). Es el caso de la oferta en el ejemplo 1 (*otro día*) o la promesa en el ejemplo B de Matte Bon (*te lo traigo mañana sin falta*).

En tercer lugar, el carácter **reactivo** (Blum-Kulka / House y Kasper, 1989) de la excusa se puede apreciar ante invitaciones (los ejemplos 1 y 4) y ante sugerencias (ejemplos 3 y 5). En dichos ejemplos se observa el uso de fórmulas estereotipadas como *estaré de viaje* o *tengo mucho trabajo*, propias de los actos reactivos por oposición a los iniciativos (que como las peticiones incluyen una indirección, una perspectiva y el uso estratégico de atenuadores / intensificadores). Es curioso como el carácter ritual o formulario se conserva incluso en la situación de desigualdad (ejemplo 2). Aunque cabría decir que frente a la recriminación del superior constituye una auténtica pantalla.

En cuarto lugar, y por lo que respecta a las posibilidades formales, creemos que los ejemplos siguen la **secuencia tipo** (Miquel, 1997) de la justificación del rechazo. Para la de la disculpa podemos aportar el ejemplo B de Matte Bon que hemos recogido en el apartado de posibilidades de cooperación (punto 1.3), a pesar de que no sea un ejemplo recogido en los materiales de E / LE. Por otro lado, existe una diferencia entre ejemplos (como el 1) que muestran un mayor número de movimientos contenidos en la secuencia, y aquellos que los condensan en un solo turno (como el resto de ejemplos). Nuestra única objeción al respecto sería incluir en estos últimos una intervención para minimizar o quitar importancia como no te preocupes o no pasa nada. De esta manera, se podría ejemplificar también una forma adecuada de dar por acabado el intercambio.

En quinto lugar, y con respecto a la **situación externa**, pensamos que los ejemplos se ajustan a los contextos que les hemos otorgado: la cooperación / igualdad (en el ejemplo 1), la desigualdad / discurso del poder (en el 2), la “confianza” de la habitualidad (en el 3) y la “eficiencia” de lo ocasional (en el 4). Sin embargo, nos parece que podemos completar lo accidental y lo programado con un par de propuestas. El objetivo no es otro que el de mostrar las estrategias de cortesía negativa propias de la situación accidental, así como los movimientos de cortesía positiva inherentes a la situación programada o pactada.

Y, por último, la **situación interna** o estructura de los enunciados se caracteriza por el uso de fórmulas (como *estaré de viaje*, en el ejemplo 1) que usan recursos para la intensificación (*muchísimo trabajo*, en el ejemplo 2). Así como una serie de movimientos de soporte que fundamentalmente son atenuadores: preparadores (*A mí me encantaría*, pero..., en el 1), reparaciones (*lo siento*, en el 2), agradecimientos (*no gracias*, en el 5). Pero que también son de tipo intensificador como las expresiones de veracidad (*en serio*, en el ejemplo 4), las promesas (*mañana te lo traigo*) o las ofertas (*otro día*, en el ejemplo 1).

8. Propuestas

Con el objeto de completar la presentación de la **situación accidental** incorporamos una propuesta de Miquel (1997). A lo largo del intercambio pueden apreciarse el repertorio de estrategias de cortesía negativa del invitado accidental: agradecer, insistir en la veracidad del rechazo, justificarse y el uso del diminutivo cuando finalmente acepta la invitación.

Propuesta 1 (situación accidental / invitación no pactada):

+ ¿Quiere tomar algo?

- No, nada, muchas gracias.

(...)

- ¿Seguro que no quiere tomar nada: un café o un té...?

+ No, de verdad, muchísimas gracias. Me voy enseguida.

(...)

- ¿Seguro ...?

+ Bueno, pues sí. Un cafecito, pero si lo tiene hecho, ¿eh?.

(Miquel, 1997)

Por último, para ejemplificar la situación programada con sus estrategias de cortesía positiva características hemos confeccionado el siguiente intercambio:

Propuesta 2 (situación programada / invitación pactada):

- A ver, tenemos un vino blanco, cerveza ... ¿qué te apetece?

+ De momento nada, luego probaré ese vino blanco.

(...)

- ¿Un poco más de arroz?

+ No, de verdad, está buenísimo pero voy a explotar.

(...)

- Venga, un poco más...

+ Bueno, venga, si insistes.

6. CONCLUSIONES

6.1. Sobre esta investigación

6.1.1. Objetivos y corpus. Como hemos intentado demostrar a lo largo de nuestro análisis en las páginas anteriores podemos describir las **marcas sociales** (las convenciones de contextualización de Gumperz, 1982; así como el eco de los presupuestos y sobrentendidos, Ducrot, 1984) que constituyen las normas impuestas por la situación y por la relación, y que se encuentran inscritas en los enunciados. Posiblemente el recurso a la muestra basada en un único ejemplo (o repertorio reducido de ellos) no sea la manera idónea de extraer “normas”. Pensamos que un corpus suministrado por una investigación a partir de situaciones tipo, (como en Blum-Kulka / House / Kasper, 1989) sería más útil. Pero el hecho es que, hasta la fecha, sólo los materiales de E / LE constituyen un corpus que nos ha permitido llevar a cabo este primer paso en la investigación. Los usados en obras de referencia (Tusón, 1995; etc.) proceden de recopilaciones parciales y de introspecciones de difícil acceso para este tipo de trabajo.

6.1.2. Conceptos teóricos usados en el análisis. Los esquemas de imagen (Pérez, 1996) en función de los cuales actúan los hablantes en diferentes situaciones no han resultado transparentes. Nuestra hipótesis, todavía sin confirmar, es que tienden hacia lo **normativo** en situaciones de poder y hacia lo estratégico en situaciones de igualdad. En este sentido, nuestra diferenciación entre situaciones de entrevista y de conversación informal (a partir de Wilson, 1989; y de Laborda, 1996) confirma que existen tales patrones de comportamiento en función de la situación de la variable + / - autoridad, que habría que seguir investigando y que son más pertinentes para el ámbito docente, que es el que nos ocupa.

6.1.3. Los actos de habla seleccionados y la verificación de las hipótesis. Los tres actos de habla estudiados apoyan la convivencia (según Leech, 1983). Sin embargo, mientras la expresión del gusto apela al ideal de solidaridad (Mao, 1994), tanto la reacción al elogio como la excusa se dirigen al ideal de deferencia o autonomía individual. Con respecto al modelo (Blum-Kulka / House / Kasper, 1989) podemos concluir que la expresión del gusto intensifica la expresión del acuerdo y minimiza el desacuerdo, la reacción al elogio minimiza el impacto producido por el cumplido a través de una serie de fórmulas, y la excusa intensifica el perjuicio o la razón que pueda derivarse, también con un patrón formulario, que hemos presentado.

6.1.4. Conclusiones personales. En nuestra opinión, existe un funcionamiento característico de los actos muy ritualizados (como la reacción al elogio, o la excusa que acompaña a las disculpas) que comporta unas expectativas socioculturales (Miquel, 1997) y que les resta juego estratégico. Mientras que, por su parte, los menos ritualizados como

la expresión del gusto o la justificación del rechazo contienen recursos para que el hablante los intensifique o atenúe según su objetivo comunicativo. Por otro lado, y por lo que respecta a la situación externa, los dos ejes sobre los que hemos manejado la distancia (+ / - conocerse y + / - pactado) nos han permitido entrever los siguientes aspectos:

- a/ Lo habitual es el ámbito de la ironía / confianza.
- b/ Lo ocasional el de la eficiencia.
- c/ Lo accidental el de la cortesía deferente o evitativa.
- d/ Lo programado el de la cortesía positiva o inclusiva.

Sin embargo, como siempre, estos ámbitos se entremezclan de manera que hemos encontrado elementos de cortesía en situaciones habituales o accidentales, así como, también, elementos de cooperación o de ironía en situaciones ocasionales o programadas.

6.1.5. Implicaciones didácticas de nuestro estudio. Cómo podemos enseñar a nuestros estudiantes a ser adecuados, e incluso si esta empresa es posible ya es otro asunto. Probablemente, el punto de partida sea la construcción de diálogos (escritos u orales) sobre los actos de habla que se pretende enseñar. Primero contrastándolos con sus formas de actuación para evitar repeticiones y juicios, y luego planteándolos a partir de situaciones reales (cf. con las propuestas sobre didáctica intercultural de Miquel / Sans, 1992; Miquel, 1997, 1999; Cerrolaza, 1994; Wessling, 1996; González Blasco, 1996; entre otros).

6.1.6. Estrategias de cortesía. A lo largo de esta investigación han surgido dos grandes ámbitos de estudio de la cortesía. El primero se circunscribe a aquellos actos de habla cuya naturaleza ritual los convierte en eminentemente formularios (Coulmas, 1981a). El segundo engloba otro segmento de funciones (expresivas, comisivas y directivas) cuya naturaleza menos ritual permite al hablante “jugar” estratégicamente. De acuerdo con estas funciones, nos parece pertinente incorporar como criterio de clasificación de las estrategias de cortesía la propuesta de Calsamiglia / Tusón (1999) que resumimos a continuación y que permiten el juego estratégico del segundo de los segmentos mencionado:

Cuadro 9 / ESTRATEGIAS DE CORTESÍA

1. Cortesía positiva (el hablante incluye al oyente).

- 1.1. Atiende a los intereses, deseos, necesidades o bienes del oyente.
- 1.2. Exagera (su interés, aprobación o simpatía hacia el oyente).
- 1.3. Intensifica el interés hacia el oyente.
- 1.4. Usa marcadores de identidad de grupo.
- 1.5. Busca el acuerdo.
- 1.6. Evita el desacuerdo.
- 1.7. Presupone, suscita, manifiesta el terreno común.
- 1.8. Bromea.
- 1.9. Manifiesta o presupone que conoce y se preocupa por los deseos del oyente.
- 1.10. Ofrece o promete.
- 1.11. Es optimista.
- 1.12. Incluye a ambos en la actividad.
- 1.13. Da razones.
- 1.14. Asume o manifiesta reciprocidad.
- 1.15. Hace regalos al interlocutor.

2. Cortesía negativa (el hablante se muestra respetuoso con el oyente).

- 2.1. Es convencionalmente indirecto.
- 2.2. Pregunta, no es asertivo.
- 2.3. Es pesimista (con respecto a su propósito).
- 2.4. Minimiza la imposición.
- 2.5. Muestra deferencia.
- 2.6. Pide disculpas.
- 2.7. Impersonaliza.
- 2.8. Plantea el acto de habla como una regla general.
- 2.9. Nominaliza.
- 2.10. Plantea abiertamente que está en deuda con su interlocutor.

3. Cortesía encubierta (el hablante no muestra una intención comunicativa clara al oyente).

- 3.1. Da indicios.
 - 3.2. Da pistas asociativas.
 - 3.3. Presupone.
 - 3.4. Da menos información de la necesaria.
 - 3.5. Da más información de la necesaria.
 - 3.6. Usa tautologías.
 - 3.7. Usa contradicciones.
 - 3.8. Es irónico.
 - 3.9. Usa metáforas.
 - 3.10. Usa preguntas retóricas.
 - 3.11. Es ambiguo.
 - 3.12. Es vago.
 - 3.13. Generaliza.
 - 3.14. Es incompleto, usa elipsis.
- (De Calsamiglia y Tusón, 1999)

6.2. Sobre las posibilidades de investigación para el futuro

6.2.1. Cortesía contrastiva. A la luz de lo expuesto hasta ahora, posiblemente, en una investigación futura, tendríamos que investigar cómo se comportan los hablantes en situaciones tipo (de poder y de distancia) para elaborar un corpus de estudio directo sobre el español peninsular. Dicho corpus y sus conclusiones podrían ser contrastados posteriormente con los resultados descritos para otras culturas (para los actos de habla que pretendamos enseñar).

6.2.2. Estrategias de comunicación. Otro campo de investigación, derivado del anterior, lo constituye el repertorio de estrategias de comunicación (Kasper / Kellerman, 1997) de las que se sirven los que se encuentran en situaciones de intercambio cultural. Un análisis de este tipo permitiría partir del análisis de situaciones reales para poder aplicar las estrategias más rentables y representativas al aula tomando en consideración que el aula exige unas estrategias de comunicación y de aprendizaje específicas (en Manchón, 1993; así como en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, 1994).

6.2.3. Metodología de los estudios sobre cuestiones de lingüística aplicada. Conveniría investigar asimismo algunos aspectos que delimitaran la metodología más adecuada para la obtención de datos en contextos naturales (la importancia de las réplicas, el papel del entrevistador, las variables pertinentes...). El estudio del comportamiento y las varia-

bles sociales requieren una metodología propia que equipare las aportaciones en diferentes lenguas y sobre diversos objetos de estudio para poder comparar los resultados.

6.2.4. Contenidos de la competencia sociocultural. Como no se dispone de una descripción de los ámbitos de competencia no podemos concretar los contenidos del aprendizaje de la competencia sociocultural. Si exceptuamos la lista de temas de interés para la clase de E / LE que figura en el Plan Curricular (Instituto Cervantes, 1994), no existe una descripción detallada de en qué consiste esa competencia (posiblemente porque no se ha llegado a un acuerdo). Por todo ello, podemos adoptar la del Consejo de Europa (1996), pero esto requiere adaptarla al E / LE mediante una investigación para el español de sus puntos principales. Esquemáticamente serían:

Cuadro 10 / PROPUESTA DE LISTADO DE LOS CONTENIDOS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

1. Marcadores de relación social

- uso y elección de saludos y despedidas.
- uso y elección de formas de tratamiento (solemne, formal, informal, familiar, instructivo, insulto ritual).
- convenciones del turno de palabra.
- uso y elección de expletivos.

2. Convenciones de cortesía

- cortesía positiva (mostrar interés, compartir experiencias, expresar admiración, afecto o gratitud).
- cortesía negativa (rechazo del enfrentamiento, disculparse y declinar).
- uso de fórmulas lexicalizadas mínimas como por favor, gracias...
- descortesía (ruptura deliberada)

3. Expresiones de sabiduría coloquial

(la fraseología como exponente de la lexicalización de estructuras más complejas).

4. Diferencias de registro

- solemne
- formal
- neutral o estándar
- informal
- familiar
- íntimo

5. Dialecto y acento

- clase social
- procedencia regional
- origen nacional
- grupo ocupacional

(Marco de referencia del Consejo de Europa, 1996)

6.2.5. Epílogo. A modo de conclusión final, nos gustaría dejar constancia que si lo que se persigue en la enseñanza del E / LE es ampliar los objetivos a los de la competencia comunicativa, necesitamos concretar los contenidos de las competencias sociocultural, textual y estratégica para poder trabajar con ellos de manera sistemática. En nuestra opinión, se trata de una aspiración que nos permitiría enseñar con eficacia dicha habilidad lingüística.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J. L. (1962) *¿Cómo hacer cosas con las palabras?*, Barcelona: Paidós.
- BACHMAN, Lyle (1990) “Habilidad lingüística comunicativa”, en Llobera (1995) (Ed.) *Competencia comunicativa*, Barcelona: Edelsa.
- BEEBE, Leslie M. / TAKAHASHI, Tomoko / ULISS-WELTZ, Robin (1990) “Pragmatic transfer in ESL refusals”, en Scarcella / Andersen / Krashen (Eds.) *Developing communicative competence in a second language*, New York: Newbury House, p. 53-73.
- BLUM KULKA, Soshana / HOUSE, Julianne / KASPER, Gabriele (1989) (Ed.) *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Norwood: Ablex.
- BLUM-KULKA, Soshana (1990) “You don’t touch lettuce with your fingers: parental politeness in family discourse”, en *Journal of Pragmatics*, 14: 259-288.
- BORRERO / CALA (2001) “El español y sus variedades dialectales: las formas de tratamiento en los manuales de E/LE”, en *Frecuencia L*, 18: 52-56, Madrid: Edinumen.
- BOSCH, Mireia (1996) *Autonomia i aprenentatge de llengües*, Barcelona: Graó.
- BOSCO CAMÓN, Juan (2004) “La competencia intercultural y las interferencias lingüísticas en E/LE”, en *Frecuencia L*, 25: 32-35, Madrid: Edinumen.
- BOXER, Diana (1993) “Social distance and speech act behavior: the case of indirect complaints”, en *Journal of Pragmatics*, 19: 103-125.
- BRATT PAULSTON, Christina (1990) “Linguistic and communicative competence”, en Scarcella / Andersen / Krashen (Eds.) *Developing communicative competence in a second language*, New York: Newbury House, p. 287-301.
- BRIZ, Antonio (1996) *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco-Libros.
- BRIZ, Antonio (1998) *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel.
- BROWN, Penelope / LEVINSON, Stephen C. (1987) *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BUESO, Isabel / VÁZQUEZ, Ruth (1999a) “Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas”, en *Carabela*, número 45:63-92, Madrid: SGEL.
- BUESO, Isabel / VÁZQUEZ, Ruth (1999b) “El ingrediente pragmático, parte indispensable de la cocina de E/LE”, en *Frecuencia L*, número 10:60-67, Madrid: Edinumen.
- BYRAM / FLEMING (2001) (Eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge.
- CALSAMIGLIA, Helena / TUSÓN, Amparo (1999) *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.

- CANALE, Michael (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Llobera (1995) (Ed.) *Competencia comunicativa*, Barcelona: Edelsa.
- CARRICABURO, Norma (1997) *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Madrid: Arco Libros.
- CASADO VELARDE, Manuel (1999) *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco-Libros.
- CESTERO, Ana M^a (1991) *Lenguaje y cultura*, Madrid: Síntesis.
- CHEN, Rong (1993) “Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between american english and chinese speakers”, en *Journal of Pragmatics*, 20: 49-75.
- CHERRY, Roger D. (1988) “Politeness in written persuasion”, en *Journal of Pragmatics*, 12: 63-81.
- CONNOR, Ulla (1996) *Contrastive Rhetoric*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (1979) *Un nivel umbral*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (1996) *Modern languages: learning, teaching, assesment. A common european framework of reference*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CORDER, S.P. (1967) “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”, en Licerias (1992) (Ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, Cap. 1.
- CORONADO, M^a Luisa (1999) “La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades”, en *Carabela*, 45: 93-106.
- COULMAS, Florian (1981a) “Introduction: Conversational routine”, en Coulmas (Ed.) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.
- COULMAS, Florian (1981b) “Poison to your soul: thanks and apologies contrastively viewed”, en Coulmas (Ed.) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.
- COULMAS, Florian (1997) “Introduction”, en Coulmas (Ed.) *The handbook of sociolinguistics*, Oxford: Blackwell.
- CULPEPER, Jonathan (1996) “Towards an anatomy of impoliteness”, en *Journal of Pragmatics*, 25: 349-367.
- DEL SAZ RUBIO, M. Milagros (2000) *La cortesía lingüística en el discurso publicitario*, Valencia: Universidad de Valencia.
- DÍAZ, Lourdes / HERNÁNDEZ, María José (1993) “Gramática y comunicación en la clase de lengua extranjera”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 1, Madrid: Expolingua
- DOMÍNGUEZ CALVO, Francisco Javier (2001) *La cortesía verbal en la expresión de*

- discrepancias en español*, Málaga: Asele, Col. Monografías nº 3.
- DUCROT, Oswald (1982) *Decir y no decir*, Barcelona: Anagrama.
- DUCROT, Oswald (1984) *El decir y lo dicho*, Barcelona: Paidós.
- DUCROT, Oswald / SCHAEFFER, Jean-Marie (1998) *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Madrid: Arrecife.
- EDMONDSON, Willis J. (1981) "On saying you're sorry", en Coulmas (Ed.) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.
- ESCANDELL, M. Victoria (1996) *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- FAERCH, Claus / KASPER, Gabriele (1983) (Eds.) *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997) *Interlengua y análisis de errores*, Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2000) "Corrección de errores en la expresión oral", en **Carabela**, 47: 133-150, Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ CINTO, Jesús (1984) *Actos de habla de la lengua española*, Madrid: Edelsa.
- FERRER / SÁNCHEZ LANZA (2002) *Interacción verbal. Los actos de habla*, Rosario: UNR Editora.
- FRASER, Bruce (1990) "Perspectives on politeness", en *Journal of Pragmatics*, 14: 219-236.
- GARCÍA, Pilar (1999) "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes", en *Carabela*, número 45:107-124, Madrid: SGEL.
- GARCÍA MANZANO, Consuelo (2003) "Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE", en *Frecuencia L*, 21: 20-23, Madrid: Edinumen.
- GARCIA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995) *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, Arno / MARTÍN PERIS, Ernesto / RODRÍGUEZ, María / SIMÓN, Terencio (1996) *El profesor en acción 2*, Madrid: Edelsa.
- GOFFMAN, Erving (1971) *Relaciones en público*, Madrid: Alianza (1979).
- GU, Yueguo (1990) "Politeness phenomena in modern chinese", en *Journal of Pragmatics*, 14: 237-257.
- GUMPERZ, John J. (1982) *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, John J. (1990) "The conversational analysis of interethnic communication", en Scarcella / Andersen / Krashen (Eds.) *Developing communicative competence in a second language*, New York: Newbury House, p. 223-238.

- GÜNTNER, Susanne (1999) "Poliphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: an analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech", en *Journal of Pragmatics*, 31: 685-708.
- HAVERKATE, Henk (1994) *La cortesía verbal*, Madrid: Gredos.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1999) *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.
- HOLMES, Janet (1988) "Playing compliments: a sex-preferential politeness strategy", en *Journal of Pragmatics*, 12: 445-465.
- HOLMES, Janet (1993) "Politeness strategies in interaction", en *Journal of Pragmatics*, 20: 91-116.
- HOLMES, Janet (1995) *Women, men and politeness*, London: Longman.
- HOUSE, Juliane / KASPER, Gabriele (1981) "Politeness markers in english and german", en Coulmas (Ed.) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.
- HYMES, D.H. (1972) "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera (1995) (Ed.) *Competencia comunicativa*, Barcelona: Edelsa.
- IDE, Risako (1998) "Sorry for your kindness: japanese interactional ritual in public discourse", en *Journal of Pragmatics*, 29: 509-529.
- INSTITUTO CERVANTES (1994) *Plan curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza del español como LE*, Alcalá: Instituto Cervantes.
- JARY, Mark (1998) "Relevance theory and the communication of politeness", en *Journal of Pragmatics*, 30: 1-19.
- JOHNSTON / KASPER / ROSS (1998) "Effect of rejoinders in production questionnaires", en *Applied Linguistics*, 19/2: 157-182.
- KASPER, Gabriele (1990) "Linguistic politeness: current research issues", en *Journal of Pragmatics*, 14: 193-218.
- KASPER, Gabriele (1997) "Linguistic etiquette", en Coulmas (Ed.) *The handbook of sociolinguistics*, Oxford: Blackwell.

- KASPER, Gabriele / KELLERMAN, Eric (1997) *Communication strategies*, London: Longman.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980, 1994 2ªed.) *L'enonciation*, París: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1986) *L'implicite*, París: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992) *Les interactions verbales*, París: Armand Colin (Tomos II y III).
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1995) (Ed.) *Le trilogue*, Lyon: Presse universitaires de Lyon.
- KOIKE, Dale April (1989) "Requests and the role of deixis in politeness", en *Journal of Pragmatics*, 13: 187-202.
- KOIKE, Dale April (1994) "Negation in spanish and english suggestions and requests: mitigating effects?", en *Journal of Pragmatics*, 21: 513-526.
- KRAMSCH, Claire (1991) *Interaction et discours dans la classe de langue*, Luçon: Didier.
- KRAMSCH, Claire (1993) *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (2001) "El privilegio del hablante intercultural" en Byram / Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge.
- KREUZ / ROBERTS (1993) "When collaboration fails: consequences of pragmatic errors in conversation", en *Journal of Pragmatics*, 19: 239-252.
- LABORDA, Xavier (1996) *Retórica interpersonal*, Barcelona: Octaedro.
- LAKOFF, Robin Tolmach (1995) *El lenguaje y el lugar de la mujer*, Barcelona: Hacer.
- LARSEN-FREEMAN, Diane / LONG, Michael H. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- LAVER, John (1981) "Linguistic routines and politeness in greeting and parting", en Coulmas (Ed.) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.
- LEECH, Geoffrey (1983) *Principles of pragmatics*, London: Longman.
- LEVINSON, Stephen C. (1983) *Pragmática*, Barcelona: Teide.
- LONG, Michael H. (1990) "Group work and communicative competence in the ESOL classroom", en Scarcella / Andersen / Krashen (Eds.) *Developing communicative competence in a second language*, New York: Newbury House, p. 303-315.
- LLOBERA, Miquel (1990) "El estudio de lenguas extranjeras y la educación", en Siguán (Ed.) *Las lenguas y la educación para la paz*, Barcelona: ICE-Horsori, p. 195-

207.

LLOBERA, Miquel (1995) "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en Siguán (Ed.) *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona: ICE-Horsori, p. 17-38.

MAINGUENAU, Dominique / SALVADOR, Vicent (1995) *Elements de lingüística per al discurs literari*, Valencia: Tàndem.

MANCHÓN, R.M. (1993) "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lengua", en *Didáctica del español como lengua extranjera, 1*, Madrid: Expolingua

MANES, Joan / WOLFSON, Nessa (1981) "The compliment formula", en Coulmas (Ed.) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.

MAO, LuMing Robert (1994) "Beyond politeness theory: face revisited and renewed", en *Journal of Pragmatics*, 21: 451-486.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2001) "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como LE", en *Carabela*, 50: 103-136, Madrid: SGEL.

MARTINELL, Emma / MARTINELL, F. / GELABERT, M.J. / HERRERA, M. (1993, 3ª ed.) *Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español*, Madrid: SGEL.

MARTINELL, Emma / CRUZ, Mar (1998) *Cuestiones del español como lengua extranjera*, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona / Textos docents 123.

MATSUMOTO, Yoshiko (1988) "Reexamination of the universality of face", en *Journal of Pragmatics*, 12: 403-426.

MATTE BON, Francisco (1992) *Gramática comunicativa del español (I/II)*, Madrid: Edelsa.

MATTE BON, Francisco (1994) "Hacia una gramática de los porqués y de los cómo", en *Didáctica del español como lengua extranjera, 2*, Madrid: Expolingua

MATTE BON, Francisco (1998) "Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como LE", en *Carabela*, número 43, Madrid: SGEL.

MEIER, A.J. (1995) "Passages of politeness", en *Journal of Pragmatics*, 24: 381-392.

MIQUEL, Lourdes / SANS, Neus (1992) "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, 9, abril, 1992.

MIQUEL, Lourdes (1997) "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", en *Frecuencia L*, volumen 5, Madrid: Edinumen.

MIQUEL, Lourdes (1999) "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en *Carabela*, número 45: 27-46, Madrid: SGEL.

NERLICH / CLARKE (1994) "Language, action and context. Linguistic pragmatics in Europe and America (1800-1950)", en *Journal of Pragmatics*, 22: 439-463.

- NWOYE, Ounigbo (1992) "Linguistic politeness and socio-cultural variations of the notion of face", en *Journal of Pragmatics*, 18: 309-328.
- ORTEGA, Jenaro (1988) "Aproximación a la pragmática", en *Cable*, 2, noviembre, 1988.
- PAVLIDOU, Theodossia (1994) "Contrasting German-Greek politeness and the consequences", en *Journal of Pragmatics*, 21: 487-511.
- PENADÉS, Inmaculada (2001) "Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE", en *Carabela*, 50: 83-103, Madrid: SGEL.
- PÉREZ, Lorena (1996) "Grounding Politeness", Universidad de La Rioja (original sin publicar).
- PILEGAARD, Morten (1997) "Politeness in written business discourse: a textlinguistic perspective on requests", en *Journal of Pragmatics*, 28: 223-244.
- PORTOLÉS, José (1998) *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- REYES, Graciela (1990) *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos.
- REYES, Graciela (1993) *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid: Arco-Libros.
- REYES, Graciela (1998) *Cómo escribir bien en español*, Madrid: Arco-Libros.
- RINTELL, Ellen M. (1990) "That's incredible: stories of emotion told by second language learners and native speakers", en Scarcella / Andersen / Krashen (Eds.) *Developing communicative competence in a second language*, New York: Newbury House, p. 75-94.
- ROMERO TRILLO, Jesús (1997) "Your attention, please: pragmatic mechanisms to obtain the addressee's attention in english and spanish conversations", en *Journal of Pragmatics*, 28: 205-221.
- ROSE, Kenneth (1992) "Speech acts and questionnaires: the effect of hearer response", en *Journal of Pragmatics*, 17: 49-62.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1999) "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", en *Carabela*, 45: 5-26.
- SASAKI, Miyuki (1998) "Investigating EFL students production of speech acts: a comparison of production questionnaires and role plays", en *Journal of Pragmatics*, 30: 457-484.
- SAVATER, Fernando (1999) *Las preguntas de la vida*, Barcelona: Ariel.
- SCARCELLA, Robin C. (1990) "Communication difficulties in second language production, development and instruction", en Scarcella / Andersen / Krashen (Eds.) *Developing communicative competence in a second language*, New York: Newbury

- House, p. 337-352.
- SEARLE, John (1969) *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.
- SERRANO, Sebastià (1993) *Comunicació, societat i llenguatge. El desenvolupament de la lingüística*, Barcelona: Empúries.
- SCHIFFRIN, Deborah (1987) *Discourse markers*, Cambridge: CUP.
- SCOLLON, Ron / SCOLLON, Suzanne (1986) *Narrative, literacy and face in interethnic communication*, Norwood: Ablex.
- SELINKER, L. (1972) “La interlengua”, en Licerias (1992) (Ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, Cap. 5.
- SHAW, Peter A. / BAILEY, Kathleen M. (1990) “Cultural differences in academic settings”, en Scarcella / Andersen / Krashen (Eds.) *Developing communicative competence in a second language*, New York: Newbury House, p. 317-328.
- SLAGTER, Peter (1979) *Un nivel umbral*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- SNOW / PERLMANN / GLEASON / HOOSHYAR (1990) “Developmental perspectives on politeness”, en *Journal of Pragmatics*, 14: 289-305.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (1999) “Gitanos, murcianos y demás gente de mal vivir... con pelos y señales. Los idiomatismos en la clase de E/LE”, en *Carabela*, 45: 47-62.
- SPENCER-OATEY, Helen (1993) “Conceptions of social relations and pragmatic research”, en *Journal of Pragmatics*, 20: 27-47.
- TANNEN, Deborah (1989) *Talking voices*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, Deborah (1993) “What’s in a frame? Surface evidence for underlying expectations” en Tannen (Ed.) *Framing in discourse*, Oxford: Oxford University Press, cap. 1.
- TANNEN, Deborah (1996) *Género y discurso*, Barcelona: Paidós.
- TURNBULL / SAXTON (1997) “Modal expressions as facework in refusals to comply with requests...”, en *Journal of Pragmatics*, 27: 145-181.
- TUSÓN, Amparo (1995) *Análisi de la conversa*, Barcelona: Empúries.
- TUSÓN, Amparo (1996) “El estudio del uso lingüístico” en Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: ICE-Horsori.
- VAN DIJK, Teun A. (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, Teun A. (1998) *Ideología*, Barcelona: Gedisa.
- VÁZQUEZ, Graciela (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.
- VÁZQUEZ, Manuel (1999) “Diversos niveles de incidencia del componente cultural en

- la lengua", en *Frecuencia L*, número 10: 3-11, Madrid: Edinumen.
- VERSHUEREN, Jef (1981) "The semantics of forgotten routines", en Coulmas (Ed.) *Conversational routine*, The Hague: Mouton.
- WATTS, R. J. (1992) "Linguistic politeness and political verbal behaviour: reconsidering claims for universality", en Watts / Ide / Enlich (Eds.) *Politeness in language: studies in its history, theory and practice*, Berlín: Mouton de Gruyter, p. 43-69.
- WIERZBICKA, A. (1985) "Different cultures, different languages, different speech acts", en *Journal of Pragmatics*, 9: 145-178.
- WILSON, John (1989) *On the boundaries of conversation*, Oxford: Pergamon Press.
- WOLFSON, Nessa (1988) "The bulge theory", en Fine (Ed.) *Second language discourse*, Norwood: Ablex.
- ZANÓN, Javier / HERNÁNDEZ, María José (1990) "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable*, 5, abril, 1990.

8. ANEXO: MANUALES DE E/LE CONSULTADOS

CUMBRE (1995, Libro del alumno, nivel elemental; 1995 nivel medio) Aquilino Sánchez / M^a Teresa Espinet / Pascual Cantos, Madrid: SGEL.

ESPAÑOL SIN FRONTERAS 1 (1997, Libro del alumno, nivel elemental; 1997 Cuaderno de ejercicios) Jesús Sánchez Lobato / Concha Moreno / Isabel Santos, Madrid: SGEL.

ESPAÑOL SIN FRONTERAS 2 (1998, Libro del alumno, nivel medio) Jesús Sánchez Lobato / Concha Moreno / Isabel Santos, Madrid: SGEL.

ESTO FUNCIONA A (1985, Libro del alumno) Equipo Pragma, Madrid: Edelsa.

ESTO FUNCIONA B (1986, Libro del alumno) Equipo Pragma, Madrid: Edelsa.

GENTE 1 (1997, Libro del alumno) Ernesto Martín Peris / Neus Sans, Barcelona: Difusión.

GENTE 2 (1998, Libro del alumno) Ernesto Martín Peris / Neus Sans, Barcelona: Difusión.

INTERCAMBIO 1 (1989, Libro del alumno; 1990 Libro de ejercicios 1) Lourdes Miquel / Neus Sans, Barcelona: Difusión.

INTERCAMBIO 2 (1990, Libro del alumno) Lourdes Miquel / Neus Sans, Barcelona: Difusión.

PARA EMPEZAR A / B (1984, Libro del alumno), Equipo Pragma, Madrid: Edelsa.

PLANET@ E.L.E. 1 (1998, Libro del alumno; 1998, Libro del profesor) Matilde Cerrolaza / Óscar Cerrolaza / Begoña Llovet, Madrid: Edelsa.

PLANET@ E.L.E. 2 (1999, Libro del alumno) Matilde Cerrolaza / Óscar Cerrolaza / Begoña Llovet, Madrid: Edelsa.

RÁPIDO (1994, Libro del alumno; 1995, Libro del profesor) Lourdes Miquel / Neus Sans, Barcelona: Difusión.

VEN 1 (1990, Libro del alumno) Francisca Castro / Fernando Marín / Reyes Morales / Soledad Rosa, Madrid: Edelsa.

VEN 2 (1991, Libro del alumno) Francisca Castro / Fernando Marín / Reyes Morales / Soledad Rosa, Madrid: Edelsa.