


LA CORTESÍA VERBAL EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA EUROPEOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

VERBAL POLITENESS IN LANGUAGE TEACHING EUROPEAN REFERENCE DOCUMENTS

Robles Garrote, Pilar.
Università di Padova (Italia)

Recibido | Received: 18-01-2019
Aprobado | Approved: 03-02-2019
Publicado | Published: 12-02-2019

Correspondencia | Contact: Pilar Robles Garrote | pilar.robles@unipd.it
 0000-0001-7586-6923

RESUMEN

Palabras clave

Cortesía
Enseñanza de lenguas
Competencia pragmática
Documentos de referencia
Comunicación intercultural

Conocer las particularidades interculturales de la cortesía verbal es fundamental para lograr un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa y poder llevar a buen fin las relaciones sociales en la interacción con nativos de otras culturas. De este modo, no es extraño que documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, aludan al uso apropiado de las estrategias pragmáticas de cortesía verbal. El objetivo del presente artículo es poner en evidencia las aportaciones de estos documentos de referencia europeos con respecto a la enseñanza-aprendizaje de estrategias eficaces que permiten un uso adecuado de la cortesía verbal en contextos interculturales.

ABSTRACT

Keywords

Politeness
Language teaching
Pragmatic competence

Knowing the intercultural particularities of verbal politeness is essential to achieve an adequate development of communicative competence and good social relations through interaction with people from other cultures. Thus, it is not strange that language teaching reference documents such as the *Common European Framework of Reference for Languages*, the *Reference Framework for the Plural Approaches of Languages and Culture* or the *Plan Curriculum of the Cervantes Institute* all refer to the appropriate use of pragmatic strategies of verbal politeness. This article

Documents of reference
Intercultural communication

highlights the contribution of these European reference documents to the teaching-learning of effective strategies for the appropriate use of verbal politeness in intercultural contexts.

INTRODUCCIÓN

Las interacciones y los entornos culturales ejercen un gran impacto en las capacidades del individuo como agente social (Consejo de Europa, 2002: 14) y, en consecuencia, el éxito de los intercambios comunicativos interculturales depende de una correcta labor de interpretación de las inevitables diferencias pragmáticas (Hernández Sacristán, 1999). La repercusión directa que estos aspectos ejercen en las relaciones interpersonales evidencia la necesidad de fomentar el aprendizaje del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues resulta imprescindible para asegurar un correcto uso de las estrategias de interacción en los diferentes actos de habla y, por ende, una comunicación eficaz en la lengua meta. Y es que, por muy bien que el alumno haya asimilado el léxico, la sintaxis y los elementos fonéticos de la segunda lengua (L2), si no es capaz de descodificar un mínimo de claves culturales esenciales, no conseguirá una integración correcta y se sentirá desubicado (Soler-Espiauba, 2009: 220). Así, el conocimiento de las convenciones sociales de aspectos pragmáticos, como la cortesía verbal, resulta esencial para lograr un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa y poder llevar a buen fin las relaciones sociales en la interacción con nativos de otras culturas.

Sin embargo, su implementación en la enseñanza de las segundas todavía es reducida en los programas académicos actuales, frecuentemente más enfocados en contenidos de carácter más gramatical, que suelen desatender otros aspectos, como el aprendizaje de las normas de cortesía verbal, que son igual o más importantes para una comunicación eficaz en otra cultura. Se trata de un elemento difícil de introducir en la programación académica que, sin embargo, resulta de gran importancia pues un uso inadecuado de sus estrategias por la falta de dominio en esta competencia puede ocasionar grandes conflictos entre los aprendientes y los miembros de la cultura de la lengua meta:

Los profesores de L2 deben cuestionarse y plantearse la mejor manera de incluir y enseñar la competencia pragmática a sus estudiantes para evitar que sufran situaciones descorteses y embarazosas. El hecho de no haber adquirido

esta destreza se refleja en estudiantes que aun habiendo desarrollado y adquirido un nivel alto de destreza lingüística cometen fallos pragmáticos (Alejaldre, 2013: s.n.).

De este modo, los documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas de mayor prestigio, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), como referente específico del español como lengua extranjera, cuentan entre sus descriptores con referencias explícitas a las estrategias de cortesía verbal y su aprendizaje.

El presente artículo tiene por objetivo poner de manifiesto las aportaciones de estos tres documentos de referencia europeos con respecto a las estrategias de cortesía verbal en los intercambios comunicativos y su utilidad en la enseñanza-aprendizaje de las competencias pragmáticas.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA CORTESÍA VERBAL

En Lingüística, el concepto de cortesía se refiere al conjunto de normas sociales y estrategias conversacionales destinadas a evitar conflictos (Alcón Soler, 2002: 56) y el uso adecuado de esta proporciona profesionalidad a la actividad comunicativa a la vez que refleja un respeto y reconocimiento hacia los que participan de ella (Briz *et al.*, 2008: 179). Para estudiar la cortesía desde un punto de vista pragmático, no debe entenderse como un simple conjunto de normas sociales establecidas para mostrar respeto a los demás, deferencia o buena educación, sino como una función comunicativa destinada a mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales (Albelda y Barros, 2013: 45).

Según Calsamiglia y Tusón (2012: 151-152), aunque la cortesía lingüística estudiada en la Pragmática mantiene conexiones con la cortesía como norma social, no por ello coincide en sus planteamientos; así, las autoras señalan diversos aspectos específicos propios del estudio de la cortesía lingüística:

- Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía. No tiene en cuenta normas como “no empujar, no echar mano de bienes ajenos, no tocar las pertenencias de los demás, no tener posturas descuidadas en público”, que controlan comportamientos extralingüísticos descorteses.

- Se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal del lenguaje está presente en la base de la comunicación: la circulación de información (transacción: actividad con fines informativos) es tan importante como la relación interpersonal (interacción: actividad con fines relacionales).
- Sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar la agresividad, es decir, todas aquellas acciones que pueden constituir una ofensa virtual para los participantes.
- No se concibe como un conjunto de normas, sino como un conjunto de estrategias que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados de quienes protagonizan una interacción.
- Marca, refleja y construye las relaciones existentes en la vida social en los ejes de poder/solidaridad, de distancia/proximidad, de afecto, de conocimiento mutuo, etc.
- Es terreno de negociación en cualquier contexto.

Así pues, la cortesía lingüística estudiada en la Pragmática se sitúa en una dimensión que afecta a las interacciones en general y también a la selección de formas lingüísticas como las de tratamiento (tú o usted) y los honoríficos¹ (Calsamiglia y Tusón, 2012: 151).

ALGUNAS CATEGORIZACIONES DE LA CORTESÍA VERBAL

Autores, como Bravo (2001, 2017), Briz (2004) o Bernal Linnarsand (2007), establecen diferencias entre la *cortesía normativa o convencional*, representada por las normas sociales de situaciones formales concretas de carácter protocolario, ceremonial o ritualizado en diferentes tradiciones culturales, y la *cortesía estratégica*², que establece el uso de los recursos del lenguaje que preservan la imagen de los interlocutores con el objetivo de incrementar la eficacia del mensaje.

¹ Calsamiglia y Tusón (2012: 134) se refieren a los honoríficos como formas de tratamiento determinadas socialmente y relacionadas con la estructura social e institucional dominante en cada época y de estratificación muy jerarquizada (don/doña, señoría, excelencia, santidad, majestad, etc.).

² Según Bravo (2017: 55), mediante este término se toma distancia del concepto clásico de cortesía, relacionado con aquellos comportamientos que caben, por ejemplo, en un manual de buena educación, y se establece, de este modo, una diferencia con la “cortesía formal”, es decir aquella que se expresa mediante fórmulas de cortesía, como los tratamientos deferentes en español hacia las personas mayores de edad.

La *cortesía normativa* se establece en cada cultura y según cada género discursivo, reflejándose en la lengua y en sus mecanismos discursivos; aludiendo a los protocolos del discurso formal entre personas de diferentes tradiciones, los autores advierten que es recomendable informarse sobre los aspectos culturales básicos: el grado de formalidad y distancia³, la relación de la jerarquía en las relaciones sociales, los tratamientos sociales y las formulas establecidas para dirigirse a los demás⁴, los temas tabú en esa cultura o aspectos relativos a la conducta interaccional, como el respeto del turno del habla o el valor del silencio (Briz *et al.*, 2008: 178); o también el uso apropiado de los actos de habla. Entran a formar parte de esta categoría actos de habla como los saludos, despedidas y presentaciones, los cumplidos, elogios y piropos o las conductas apropiadas en las relaciones sociales o afectivas (Fuentes, 2010: 65-68). Según Olza Moreno (2005: 92), ciertas fórmulas de agradecimiento, en algunas situaciones concretas, también pueden considerarse como un mecanismo de ritualización:

Dentro de las rutinas, de las estructuras conversacionales que más divergencia intercultural presentan encontramos los llamados mecanismos de ritualización, cuya variación se mostrará sobre todo en el grado en que los hablantes de cada comunidad acompañen sus actos de habla de fórmulas lingüísticas preestablecidas con fines de cortesía y formalidad en el trato (Olza Moreno, 2005: 91).

Según Briz *et al.* (2008: 188), la *cortesía estratégica*, en cambio, vela por la imagen del interlocutor y a su vez por el propio mensaje y, en consecuencia, fortalece las relaciones sociales; es decir, nos proporciona mecanismos lingüísticos que ayudan a que el mensaje sea mejor aceptado por el receptor, puesto que la forma de decir las cosas afecta al modo de recibirlas. Además, señalan que este tipo de cortesía se sirve de recursos comunicativos que velan por la imagen del interlocutor con el objeto de que el mensaje resulte eficaz; es el caso de las preguntas indirectas para hacer una petición (*¿Podrías apagar el aire acondicionado?* en lugar del imperativo *Apaga el*

³ La interpretación del discurso se rige por patrones socioculturales que inciden directamente en la percepción de los interlocutores, pudiendo llegar a provocar malentendidos cuando el contraste entre culturas es muy grande. Según los estudios de Diana Bravo (1999, 2001), los españoles perciben como positiva la cercanía social y una excesiva distancia les provoca desconfianza, mientras que en las culturas de mayor tendencia a la distancia social se valora el respeto y deferencia en el espacio personal de los demás y se tiende a proteger la autonomía personal (Briz *et al.*, 2008: 180).

⁴ “En español empleamos <tú>/<vos>/<usted> dependiendo de la zona geográfica, la edad, del grado de conocimiento e intimidad o, en ocasiones, de la jerarquía profesional” (Briz *et al.*, 2008: 179).

aire acondicionado), la minimización del esfuerzo que se requiere del otro (*Perdone que lo interrumpa, solo será un segundo; ¿puedo hacerle una pequeña observación?*), los halagos a la tarea de los demás (*Habéis hecho un trabajo ejemplar*), etc. (Briz *et al.*, 2008: 178). Fuentes (2010: 70) señala como actos de habla de esta tipología pedir información (preguntar), dar información o responder (proporcionar información, mostrar acuerdo o desacuerdo), la aserción (expresar opinión y valoración), la invasión del campo del otro (petición o mandato, invitación, consejo) y la interrupción.

Otros modelos agrupan las estrategias estableciendo otras categorías, como el de Brown y Levinson (1987), que distingue entre *cortesía positiva*, caracterizada por el uso de estrategias de solidaridad y empatía destinadas a valorizar la imagen positiva del interlocutor, y *cortesía negativa*, cuyo objetivo es proteger la imagen negativa del interlocutor por medio de estrategias de deferencia o respeto hacia el destinatario, al igual que documentos de referencia como el MCER, que contempla esta misma designación de las categorías de cortesía verbal, como veremos en el siguiente apartado.

El de Brown y Levinson es, sin duda, uno de los modelos más utilizados en el estudio de la cortesía verbal; no obstante, algunos autores, como Scollon y Scollon (1983; 2001); consideran que los adjetivos *positivo* y *negativo* pueden resultar ambiguos y generar falsas premisas sobre el comportamiento cortés y el descortés, pues podrían llevar a la conclusión errónea de que positivo se refiere a una cortesía *buena* y negativo a una cortesía *mala*. Por este preciso motivo, algunos autores proponen otros términos que consideran más acertados, como los conceptos de *autonomía* y *afiliación* entre los interlocutores de Bravo (1999), que atienden a los contextos socioculturales específicos de los hablantes, o los de *cortesía valorizante* (vinculada al concepto de intensificación) y *cortesía mitigadora* (vinculada al concepto de atenuación) propuestos por Carrasco Santana (1999: 22), y que también adopta otro documento de referencia de la enseñanza de la lengua española como el PCIC, como veremos más adelante.

LA CORTESÍA EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El conocimiento de las particularidades interculturales de la cortesía verbal resulta fundamental para un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa⁵ y para llevar a buen fin las relaciones sociales en la interacción con nativos de otras culturas. De este modo, no es extraño que documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas como el MCER, el MAREP o el PCIC aludan al uso adecuado de las estrategias pragmáticas de cortesía verbal.

La cortesía en el MCER

El MCER (2002: 116) contempla las normas de cortesía entre las competencias sociolingüísticas, que se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, y recuerda que estas varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de “malentendidos interétnicos”, sobre todo, cuando se interpretan literalmente.

Con respecto a la competencia sociolingüística, los usuarios de este documento de referencia han tener presente y, en su caso, determinar los siguientes aspectos:

- Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.

⁵ Según Canale e Swain (1980) la competencia comunicativa consta de cuatro subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Del mismo modo, el MCER presenta una escala de la adecuación sociolingüística que expone la definición específica de los descriptores correspondientes a cada uno de los niveles de competencia lingüística (2002: 116). Esta escala se actualiza y amplía en la última versión del documento publicada por el Consejo de Europa (2018: 138)⁶, donde se operacionalizan los siguientes conceptos clave:

- Usar formas educadas y mostrar conciencia de las convenciones de cortesía;
- Realizar las funciones del lenguaje de una manera apropiada (en niveles más bajos en un registro neutral);
- Socializar, siguiendo rutinas básicas en los niveles más bajos, sin que sea necesario que el interlocutor se comporte de manera diferente (desde B2) y utilizar expresiones idiomáticas, alusivos y humor (en los niveles C);
- Reconocer las convenciones socioculturales, especialmente aquellas que marcan las diferencias, y actuar en consecuencia;
- Adoptar un registro apropiado (desde B2).

La Tabla 1 muestra la versión más reciente de la escala de adecuación sociolingüística del MCER (2018), que combina los descriptores de la versión original (en color azul) con las nuevas aportaciones de su última actualización (en color negro).

Tabla 1. *Actualización de la escala de adecuación sociolingüística del MCER (2018: 138)*⁷

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

- C2** *Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.*
Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.
Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.
Emplea de manera efectiva, tanto oralmente como por escrito, una amplia variedad de lenguaje sofisticado para ordenar, argumentar, persuadir, disuadir, negociar y aconsejar.
-
- C1** *Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.*
Comprende el humor, la ironía y las referencias culturales implícitas y captar los
-

⁶ Esta última versión del MCER añade un nuevo nivel por debajo del A1 a la mayoría de las escalas de evaluación de la competencia lingüística. Este nivel, etiquetado como *Pre-A1*, representa una banda de competencia en la que el alumno aún no ha adquirido una capacidad generativa, pero se basa en un repertorio de palabras y expresiones. El nuevo volumen de este documento también incluye una adaptación de la escala de adecuación sociolingüística a la lengua de signos para usuarios sordos (Consejo de Europa, 2018: 156).

⁷ Traducción propia de las aportaciones añadidas en la última versión del MCER (2018).

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

matices en el significado.

Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.

Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.

Ajusta su nivel de formalidad (registro y estilo) para adaptarse al contexto social: formal, informal o coloquial, según corresponda, y mantiene un consistente registro en su discurso.

Introduce comentarios críticos o expresa un fuerte desacuerdo diplomáticamente.

- B2** Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos, aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.

Reconoce e interpreta las señales socioculturales / sociolingüísticas y modifica conscientemente sus formas lingüísticas de expresión para expresarse adecuadamente en cada situación.

Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.

Ajusta su discurso para hacer alguna distinción entre registros formales e informales, pero no siempre puede hacerlo de manera apropiada.

Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.

Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.

- B1** Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.

Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.

Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.

Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.

- A2** Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.

Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.

- A1** Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.
-

Pre-A1 *Descriptores no disponibles*

La versión en lengua española del MCER (2002) adopta la terminología del modelo de Brown y Levinson (1987) para presentar las estrategias de cortesía verbal, estableciendo una clasificación bipartita formada por la cortesía positiva y la cortesía negativa. Por otro lado, también se hace referencia a la descortesía, que define como el incumplimiento deliberado de las normas de cortesía. Con respecto a esta definición de la descortesía del MCER, consideramos necesario precisar que el

incumplimiento de las normas de cortesía solo es deliberado cuando se ejecutan ciertas estrategias siendo consciente de los efectos negativos que producen en el interlocutor. De lo contrario, la descortesía se produce involuntariamente y, en muchas ocasiones, quien la genera lo hace sin darse cuenta de los motivos que la han causado, especialmente en intercambios comunicativos interculturales donde no se dominan las convenciones pragmáticas de la cultura meta. En este sentido, es necesario conocer las normas que rigen la cortesía verbal del contexto comunicativo a fin de evitar comportamientos descorteses no deseados. En la Tabla 2 se muestran varios ejemplos de estrategias de cortesía positiva, negativa y descortesía contemplados en este documento (2002: 116-117).

Tabla 2. *Cortesía y descortesía en el MCER*

TIPO	EJEMPLOS
Cortesía positiva	<ul style="list-style-type: none">• Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.• Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.• Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.• Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
Cortesía negativa	<ul style="list-style-type: none">• Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.).• Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).• Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.).• Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.
Descortesía	<ul style="list-style-type: none">• Brusquedad, franqueza.• Expresión de desprecio, antipatía.• Queja fuerte y reprimenda.• Descarga de ira, impaciencia.• Afirmación de la superioridad.

La cortesía en el MAREP

El *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* o MAREP (Candelier *et al.*, 2013), es un proyecto más conocido por su acrónimo en francés CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*), ya que su difusión inicial estuvo dirigida en su mayoría a su difusión entre investigadores, formadores de profesores y maestros francófonos.

Este proyecto pretende abandonar la visión compartimentada de las competencias de los individuos en materia de lenguas y de culturas, consecuencia lógica de la definición de la competencia plurilingüe y pluricultural del MCER, contribuyendo a la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la

enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales (2013: 9).

En su empeño por asegurar que las variedades no se aborden de manera aislada ateniéndose únicamente a los enfoques singulares, el MAREP recomienda animar al alumno a construirse un repertorio de *saberes*, de *saber hacer* y de *saber ser*:

Si por competencia multilingüe se entiende la que describen los instrumentos del Consejo de Europa y, si se desea realmente dar un sentido al principio de sinergia recomendado, es conveniente -para ayudar al alumno a construir y enriquecer continuamente su propia competencia plurilingüe- animarlo a construirse un repertorio de saberes, de saber hacer y de saber ser:

- que se refieran a los hechos lingüísticos y culturales en general (repertorio de orden “trans”: “trans-lingüístico”, “trans-cultural”);

- que permitan un apoyo sobre las aptitudes adquiridas en una lengua o cultura determinada (o con respecto a ciertos aspectos de una lengua o cultura concreta) para acceder más fácilmente a otra (repertorio de orden “inter”: “inter-lingüístico”, “inter-cultural”).

Tales saberes, saber hacer y saber ser no pueden, obviamente, desarrollarse hasta que la clase no se convierta en un lugar en el que se hagan análisis simultáneos y se relacionen al mismo tiempo varias lenguas y varias culturas dentro del marco de los enfoques plurales de las lenguas y culturas (Candelier et al., 2013: 9).

Entre los descriptores presentados en este documento se hace referencia explícita a la cortesía en las secciones de dos bloques distintos: el de los *saberes*, destinado a la exposición de los contenidos, y el de los *saber hacer*, donde se recogen las actitudes y las competencias.

Por un lado, en la sección del documento dedicada a la interacción en una situación de contacto de lenguas y culturas, se encuentra el descriptor *Saber utilizar adecuadamente las fórmulas de cortesía*⁸ (2013: 56), que alude a saber comunicarse teniendo en cuenta las diferencias sociolingüísticas y socioculturales de las normas de cortesía para asegurar su adecuado uso en la interacción intercultural. Las fórmulas de cortesía a las que se alude en este descriptor también podrían combinarse con el objeto de los siguientes predicados: *Saber observar/analizar* - *Saber identificar/señalar* - *Saber comparar* / *Saber hablar de* / *Saber utilizar los*

⁸ Descriptor disponible en el bloque de los *saber hacer*, sección sexta, subsección 5.6.3.1 del MAREP (Candelier et al., 2013: 56).

conocimientos y las competencias de las que se dispone en una lengua para actividades de comprensión / de producción en otra lengua (Candelier *et al.*, 2013: 81).

Por otro lado, en la sección del MAREP dedicada a las semejanzas y diferencias entre lenguas, se encuentra el descriptor *Saber que ciertos actos lingüísticos (saludos, fórmulas de cortesía, etc.) que parecen iguales no funcionan necesariamente igual de una lengua a otra*⁹ (2013: 31), que se refiere a saber que entre los sistemas de comunicación verbal/no verbal existen semejanzas y diferencias.

La cortesía en el PCIC

En un plano más específico, referido a la enseñanza de la lengua española, el *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (PCIC) describe con detalle todos los componentes que conforman las competencias comunicativas en esta lengua y las secuencia progresivamente atendiendo a los diferentes niveles de competencia lingüística del MCER.

De manera general, se puede apreciar el inmenso esfuerzo realizado por el Instituto Cervantes por adaptar las teorías sobre cortesía verbal en español al caso de la enseñanza del español como lengua extranjera. Su propuesta, en su mayor parte, ha sabido captar la complejidad e importancia de este fenómeno comunicativo y el tratamiento que se hace de él resulta apropiado, proporcionado y coherente para la clase de idiomas (Bartol Martín, 2017: 160).

En efecto, su alcance y utilidad no se restringe solo al plano teórico o el diseño de cursos, sino que también se revela un recurso didáctico de gran utilidad para su uso en el aula, pues dispone de diversos inventarios que caracterizan con detalle los elementos que componen las diferentes competencias. Con respecto al tema que nos ocupa, la cortesía verbal, aparece tipificada en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, que divide las diferentes estrategias atendiendo al nivel correspondiente. En esta detallada clasificación la dificultad de las estrategias se incrementa gradualmente a medida que aumenta el nivel de competencia.

Las tácticas y estrategias pragmáticas del PCIC se encuentran organizadas en tres bloques que abordan la construcción e interpretación del discurso, la modalización y la conducta interaccional. En esta tercera sección, de conducta interaccional, se

⁹ Descriptor disponible en el bloque de los *saberes*, sección sexta, subsección K 6.10.2 del MAREP (Candelier *et al.*, 2013: 31).

describen diversas estrategias de cortesía verbal en lengua española catalogadas según la terminología propuesta por Carrasco (1999), que distingue entre cortesía valorizante y cortesía atenuadora.

Con el objetivo de obtener una visión global sobre las estrategias de cortesía verbal aportadas por el PCIC, Bartol Martín (2017) presenta un esquema que sintetiza las estrategias valorizantes (Tabla 3), por un lado, y las atenuadoras (Tabla 4), por otro. Estas aparecen secuenciadas en los distintos niveles agrupados en parejas según la gradación de la competencia lingüística: inicial (A1-A2), intermedio (B1-B2) o avanzado (C1-C2).

Como se aprecia en la Tabla 3, entre las estrategias de cortesía verbal valorizante, están presentes los halagos, cumplidos y piropos y la intensificación cortés.

Tabla3. *Estrategias de cortesía verbal valorizante en el PCIC*¹⁰

CORTESÍA VERBAL VALORIZANTE		
	Halagos, cumplidos y piropos	La intensificación cortés
A1-A2		
B1-B2	<i>La comida está buenísima</i> [en situaciones de invitación]. <i>Tienes un hijo estupendo.</i>	Colaboración máxima con el otro Rechazo intensificado
C1-C2	<i>¡Cocinas de maravilla!</i> [en situación de invitación]. Piropos	En registro coloquial: <ul style="list-style-type: none">• <i>Uso de él/ella en ponderaciones o reproches</i>• <i>Uso de sujetos hiperbólicamente ponderativos</i>

La cortesía atenuadora, en cambio, se describe de un modo más extenso y se presenta a través de diversas estrategias, como las de atenuación del papel del hablante o del oyente (desplazamiento pronominal de la 1ª o la 2ª persona, plural mayestático, plural de modestia, estructuras con valor impersonal, etc.), la atenuación del acto amenazador (actos de habla indirectos, interrogativas para expresar exhortación o mandato, tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal, enunciados preliminares para anunciar un acto de habla que atenta contra la imagen negativa del destinatario, eufemismos, formas rituales, verbos performativos para atenuar opiniones, creencias, afirmaciones, etc.), o la atenuación dialógica (para expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia ante lo dicho por

¹⁰ Esquema-resumen disponible en Bartol Martín (2017: 159).

el interlocutor, para introducir un acto de habla previo, en solicitud de disculpa, para expresar acuerdo parcial, como preludio a un movimiento contraargumentativo, para impersonalizar el desacuerdo, para minimizar el desacuerdo, para repetir una idea negada, etc.).

Tabla 4. *Estrategias de cortesía atenuadora en el PCIC*¹¹

CORTESÍA VERBAL ATENUADORA			
	Atenuación del papel del hablante o del oyente	Atenuación del acto amenazador	Atenuación dialógica
A1-A2	<p>Desplazamiento de la 2ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> • A 3ª persona: <i>usted/ustedes</i> <p>Estructuras con valor impersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Con se</i> • <i>Con hay</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbo “creer”</i> • <i>Formas rituales: por favor</i> <p>Actos de habla indirectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Interrogativas para expresar exhortación o mandato</i> • <i>Aseveraciones para expresar petición o mandato</i> • <i>Imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía</i> 	
B1-B2	<p>Desplazamiento de la 1ª persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A 2ª de singular • A 3ª de singular • <i>Estructuras con valor impersonal</i> <p>Desplazamiento de la 2ª persona</p> <ul style="list-style-type: none"> • A 1ª persona del singular: <i>ponerse en el lugar.</i> • A 1ª del plural • A 2ª del plural • <i>Estructuras con valor impersonal</i> 	<p>Desplazamiento de la perspectiva temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Imperfecto de cortesía</i> • <i>Condicional de cortesía</i> • <i>Condicional de modestia</i> • <i>Perifrasis de futuro</i> • <i>Futuro simple</i> • <i>Imperfecto de subjuntivo de cortesía</i> <p>Actos de habla indirectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Interrogativas para expresar exhortación</i> <p>Verbos performativos</p> <p>Reparaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>En las excusas</i> • <i>En las justificaciones</i> <p>Infinitivo con valor de mandato</p> <p>Enunciados preliminares</p> <p>Formas rituales</p> <p>Reparaciones</p> <p>Minimizadores</p> <p>Infinitivo con <i>a</i></p>	<p>Expresar acuerdo parcial como preludio a un movimiento contraargumentativo. Expresar incertidumbre, ignorancia o incompetencia ante lo dicho por el interlocutor. Impersonalizar el desacuerdo</p>

¹¹ Esquema-resumen disponible en Bartol Martín (2017, 157-158).

C1-C2	Desplazamiento de la 1ª persona	Desplazamiento de la perspectiva temporal:	Expresar acuerdo parcial.
	<ul style="list-style-type: none"> • A 1ª del plural • A 2ª • A 3ª 	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro de cortesía • Futuro de modestia • Pluscuamperfecto de cortesía 	Expresar incertidumbre ante lo dicho por el interlocutor.
	Desplazamiento de la 2ª persona	Actos de habla indirectos	Minimizar el desacuerdo.
	<ul style="list-style-type: none"> • A 1ª del plural • A 3ª • A 2ª persona del plural 	<ul style="list-style-type: none"> • Aseveraciones con presente de indicativo • Interrogaciones con verbos volitivos 	Para introducir un acto de habla previo, en solicitud de disculpa.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras con valor impersonal • Estructuras pasivas 	Formas rituales Eufemismos Enunciados suspensivos Elipsis Gerundio Desarmadores Cameladores Frases con valor cariñoso	Repetir una idea negada

En la Tabla 5 se presentan ejemplos de la secuenciación en los diferentes niveles de competencia de algunas estrategias de cortesía verbal atenuadora para afrontar un acto de habla amenazador, como las peticiones o mandatos, expuestos en el inventario de estrategias pragmáticas del PCIC.

Tabla 5. *Estrategias de atenuación del acto amenazador en el PCIC*

NIVEL	ESTRATEGIA DE ATENUACIÓN	EJEMPLO
A1	Verbo creer (forma afirmativa) para atenuar valoraciones o información.	<i>Creo que es muy difícil</i>
A2	Actos de habla indirectos: Interrogativas para expresar exhortación o mandato.	<i>¿Me das el pan? [= Dame el pan].</i>
B1	Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal: imperfecto de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, deseo.	<i>¿Qué deseaba?</i>
B2	Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal: imperfecto de subjuntivo de cortesía (con deber y querer).	<i>Quisiera más detalles al respecto.</i>
C1	Desplazamiento pronominal de la 2.ª persona a 1.ª persona de plural: plural inclusivo, para atenuar la intromisión en el espacio del destinatario.	<i>¡A ver si nos callamos! [mitigador de exhortación].</i>
C2	Cameladores.	<i>Tú, que sabes tanto, ¿por qué no me ayudas a hacer este trabajo de Biología?</i>

Como se aprecia en la tabla, las estrategias de atenuación del acto amenazador en el nivel A1 no sobrepasan el uso del verbo creer en presente de indicativo en una frase afirmativa simple, mientras que en el siguiente nivel se formula un acto de habla

indirecto y a partir del B1 se pueden utilizar tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal utilizando otros tiempos verbales como el pretérito imperfecto de indicativo y el de subjuntivo. En los niveles superiores en las estrategias mitigadoras del acto amenazador entran en juego algunos matices lingüísticos más complejos como el desplazamiento pronominal de la segunda persona del singular mediante el plural inclusivo o los cameladores.

Llama la atención que en el inventario del PCIC no se presentan estrategias de la cortesía valorizante en los niveles A1 y A2, sino solo las de la cortesía atenuadora. Esta particularidad llama la atención, pues el PCIC, basado en las indicaciones del MCER, contrasta con los descriptores de la escala sobre la adecuación sociolingüística del mismo, cuya parte inferior (niveles iniciales) comprende solo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía. A este respecto, este documento de referencia considera que desde el nivel B2 los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos (2002: 118). Por otro lado, diversos estudios que analizan las características pragmáticas de la cortesía verbal en L2 (Tello Rueda, 2006; Toledo Vega, 2012; Robles Garrote, 2014, 2016, 2017, entre otros) han demostrado que los niveles altos no siempre quedan exentos de transferencia pragmática de la L1 a la L2, especialmente cuando los aprendientes no disponen de referentes claros que identifiquen las diferencias interculturales del plano pragmático.

CONCLUSIONES

El dominio de las estrategias que conforman la cortesía verbal resulta imprescindible para asegurar la eficacia comunicativa en la cultura meta y su desconocimiento puede ocasionar grandes conflictos entre los interlocutores, pues las competencias pragmáticas se rigen por ciertas convenciones sociales que varían en las diferentes culturas. Por este motivo, diversos documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, aluden al uso adecuado de las estrategias pragmáticas de cortesía verbal, reflejando la relevancia de estas competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

El presente artículo señala las referencias al aprendizaje de las estrategias de cortesía verbal presentes en estos tres documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas, dado que pueden resultar de utilidad tanto para la didáctica de la competencia pragmática en ámbitos interculturales como para la investigación en el ámbito del análisis del discurso. Asimismo, reiteramos la necesidad de incluir su aprendizaje en los programas académicos de segundas lenguas y lenguas extranjeras, contribuyendo a un adecuado desarrollo de la competencia pragmática.

Por un lado, en el MCER las referencias a la cortesía verbal se encuentran entre los descriptores de la competencia sociolingüística, que clasifica diversas estrategias de cortesía positiva y negativa. Este documento también contempla las estrategias que pueden generar conductas descorteses o pragmáticamente poco apropiadas.

Por otro lado, el MAREP refleja la relevancia de la cortesía verbal en el aprendizaje de las lenguas incluyendo este aspecto de la competencia pragmática entre sus descriptores del bloque de los *saberes*, destinado a la exposición de los contenidos del documento, y el de los *saber hacer*, donde se presentan las actitudes y las competencias que este recoge.

Por último, el PCIC dispone de un detallado inventario de tácticas y estrategias pragmáticas donde se contemplan diferentes estrategias de cortesía verbal *valorizante* y *atenuadora* en lengua española. Este documento clasifica detalladamente y ejemplifica las diferentes estrategias organizándolas en función de los diferentes niveles de competencia lingüística del MCER.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda Marcos, M. y Barros García, M.J. (2013). *La cortesía de la comunicación*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Alcón Soler, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaime I.
- Alejaldre Biel, L. (2013). Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b533406bbc.pdf
- Bartol Martín, E. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ele: análisis y actualización de contenidos*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gedos.usal.es/jspui/handle/10366/137270>
- Bernal Linnarsand, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:196989/FULLTEXT01.pdf>
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs imagen negativa? Pragmática social y componentes de face. En *Oralia*, 2, pp. 155-184.
- Bravo, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. En *Oralia*, 4, pp. 299-314.

- Bravo, D. (2017). Cortesía en español: negociación de face e identidad en discursos académicos. En *Textos en proceso*, 2-1, pp. 49-127. Recuperado de: <http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/60>
- Briz Gómez, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En Bravo, D. y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (Pp. 67-93). Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. et al. (2008). *Saber hablar*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Recuperado de <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/1/1/1/181953>
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 3ª Edición Actualizada. Barcelona: Ariel.
- Candelier, M. (coord.) et al. (2013). *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas, competencias y recursos*. Estrasburgo: Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Recuperado de: <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>
- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson. En *Pragmalingüística*, 7, pp. 1-44. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/499/433>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Ed. Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Olza Moreno, I. (2005). Hablar es también cuestión de cultura. *Hipertexto*, 1, pp. 81-101. Recuperado de: http://portal.utpa.edu/utpa_main/daa_home/coah_home/modern_home/hipertexto_home/docs/Hiper1Olza.pdf
- Robles Garrote, P. (2014). Competencia plurilingüe y estrategias de atenuación en el cambio de código lingüístico de L1 a L2/L3. En Ainciburu, M.C. (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de: http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf
- Robles Garrote, P. (2016). La transferencia pragmática en el Aprendizaje de lenguas afines: análisis de interacción escrita en español e italiano. En *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 68, pp. 322-349. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/54533/49812>
- Robles Garrote, P. (2017). *Perspectivas de análisis pragmático de correos electrónicos de petición. Estudio contrastivo en italiano y español L1/L2*. Tesis doctoral (inédita). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1983). Face in interethnic communication. En Richards, J. y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, (pp. 156-18). Londres: Longman.
- Scollon, R., & Scollon S. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach*. Segunda Edición. Malden, MA: Blackwell.
- Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. En *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, 2009, pp. 215-248. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15288/1/ELUA_monografico_2009_09.pdf
- Tello Rueda, L.Y. (2006). Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17 (11), pp. 89-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020424004>
- Toledo Vega, G. (2012). *Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1114/6/TESIS194-120828.pdf>

Autores / Authors

Saber más / To know more

Pilar Robles Garrote

Doctora en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Ha trabajado como profesora de español en diversas universidades italianas y actualmente en la Universidad de Padua. También colabora habitualmente con el Instituto Cervantes como examinadora en los certificados oficiales de español DELE. Ha publicado diversos materiales didácticos para el aprendizaje de la lengua española y artículos científicos sobre Lingüística Aplicada. Sus investigaciones se centran en el Análisis del Discurso, la sociolingüística, la pragmática, la interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras.



[0000-0001-7586-6923](https://orcid.org/0000-0001-7586-6923)



<https://goo.gl/ZhVJtV>