

USO DE CORPUS DE HABLA ESPONTÁNEA EN LA ENSEÑANZA DE LA CORTESÍA EN ESPAÑOL

Idoia Ros y Manuel Alcántara
DFKI Saarbrücken

Resumen

En este artículo, presentamos una propuesta para el uso de corpus de habla espontánea en la enseñanza de un aspecto tan complejo en el aprendizaje de una segunda lengua como es la cortesía. El carácter oral de la cortesía hace que sea necesario el acercamiento a producciones reales para facilitar su comprensión. El uso de diálogos *simulados* obvia muchos de los factores fundamentales de un fenómeno que depende directamente del contexto de la interacción y de la relación existente entre los hablantes. Esta complejidad tiene su recompensa en el reflejo claro de cualidades socioculturales de la lengua que el estudiante quiere aprender y puede funcionar como incentivo al permitirle establecer diferencias y semejanzas con su lengua materna desde una base más auténtica.

Palabras clave: cortesía, ELE, E/L2, corpus de español hablado, habla espontánea, interculturalidad.

1. Introducción

El presente trabajo pretende ejemplificar la utilidad del uso de **corpus de habla espontánea** en la enseñanza/aprendizaje de la cortesía en una segunda lengua¹. El término *corpus* hace referencia a cualquier conjunto de textos, entendidos estos como producciones tanto de lengua escrita como de hablada. El lector podrá protestar por el hecho de que cualquier expresión lingüística tiene cabida en una definición tan amplia y lo hará con razón. Prácticamente todo puede ser utilizado como corpus (por ejemplo, estas páginas) y que se le denomine así sólo dependerá de que se utilice como una unidad de la que se extrae información. Como veremos más adelante (véase 2), los corpus se pueden clasificar según diversos tipos y, claro está, no todos son igual de valiosos para todos los intereses. Aquí nos vamos a centrar – por motivos que expondremos más adelante – únicamente en aquellos que recogen interacciones de habla espontánea.

El número de métodos de enseñanza de segundas lenguas que utilizan regularmente textos de habla espontánea es pequeño por variados motivos de los que destaca, por su carácter esencial, la escasez de corpus con la suficiente calidad. El coste de una colección de textos de este tipo hace que se prefiera el uso de grabaciones *artificiales*, generalmente con un guión *dictado* por actores. Estas grabaciones tienen algunas grandes ventajas sobre las naturales. En primer lugar, la entonación es más clara y generalmente se corresponde con la del español estándar, aquél que más se parece al lenguaje escrito al que están acostumbrados los alumnos. La grabación se realiza en situaciones óptimas, esto es, en un estudio o un laboratorio sin ruidos ni distorsiones y con aparatos técnicos que no se pueden utilizar en las tomas de campo al no ser portátiles. Por último, lo que se graba responde exactamente a lo que se necesita sin necesidad de esperar a que surjan los ejemplos que buscamos.

Estas ventajas tienen, sin embargo, importantes contrapartidas que son las que nos llevan a defender aquí el uso preferente de grabaciones de habla espontánea. La principal es la frustración que provoca en el alumno cuando este descubre que el español que se le ha enseñado y el español que se escucha en el mundo real son dos cosas diferentes. El lenguaje de un guión es de tipo escrito y, aunque pretenda simular el oral, rara vez incluye fórmulas típicas de este como son los marcadores discursivos o las interjecciones. Este problema es especialmente grave en la enseñanza de aspectos tan complejos como es la cortesía. Por último, el alumno se puede sentir más motivado al tratar directamente con interacciones reales que con grabaciones de estudio puesto que percibe que sus progresos se reflejan en aspectos prácticos y trasladables a las situaciones a las que se enfrentará con hablantes nativos.

Como veremos, la incorporación de los corpus a la enseñanza de lenguas se realizó hace tiempo en otros idiomas, especialmente en el inglés, y sus aportaciones han sido reconocidas hasta el punto de que es raro el método o los materiales de la lengua inglesa que no anuncien sus virtudes a través de la advertencia “*basado en corpus*”. Por suerte, se están empezando a desarrollar corpus de habla espontánea de calidad en español en distintas disciplinas tales como la Lingüística teórica y la Ingeniería lingüística, y algunos de ellos son accesibles ya sea gratuitamente o a precios muy asequibles.

Las siguientes páginas no pretenden ser una descripción exhaustiva de los corpus existentes ni una revisión teórica del problema de la cortesía en español, sino una demostración de que hay aspectos fundamentales de la lengua que son difícilmente enseñables si no se dispone de acceso al habla espontánea.

Comenzaremos presentando en la sección 2 una clasificación pretendidamente estándar de los tipos de corpus que podemos encontrar en la actualidad y acompañaremos esta tipología con un breve repaso al uso que se ha hecho de ellos

¹ La idea de este trabajo surgió de una clase dada en la Universidad de Florencia sobre la cortesía en español en el año 2005. Manuel Alcántara quiere mostrar aquí su agradecimiento a la profesora Carlota Nicolás por aquella invitación.

hasta el momento en la enseñanza de lenguas y una descripción más detallada de C-ORAL-ROM, el corpus sobre el que hemos basado nuestro trabajo. En la sección 3, introduciremos el fenómeno de la cortesía y el marco teórico que creemos más adecuado para su estudio. La sección 4 se centra en aquellos aspectos en los que la enseñanza de la cortesía necesita del apoyo de los corpus y los presenta divididos en diferentes competencias: *lingüística/discursiva*, *pragmática* y *sociocultural*. Finalmente, resaltaremos las conclusiones más relevantes.

2. El uso de corpus en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas

2.1 Tipología de corpus

La historia de los corpus en el sentido en que nosotros los entendemos ahora es increíblemente breve. Sin embargo, tenemos constancia del estudio de la lengua a partir del análisis minucioso de textos desde hace miles de años. Ejemplos de ello son los trabajos clásicos griegos o los corpus que se realizaron durante la Edad Media con citas y comentarios añadidos. Estos trabajos centraban su objeto de estudio en los planteamientos poéticos y retóricos de los escritos, pero estos se entendían muy ampliamente de modo que algunos de los aspectos que trataban bien podrían comprenderse ahora como puramente pragmáticos o gramaticales.

El siglo XX multiplicó la cantidad de finalidades para las que se podía desarrollar un corpus, como por ejemplo la lexicografía de Maria Moliner o del Oxford English Dictionary de 1933, las gramáticas de Jespersen (1909-1949) o Kruisinga (1931-1932) y las convenciones ortográficas en el titánico trabajo de Käding del año 1897 (Alcántara, 2006). Este siglo también trajo consigo el maridaje entre los corpus y una de las herramientas que se utilizan actualmente para su desarrollo y uso, el ordenador, lo que explica la evolución tardía de la lingüística de corpus moderna. Las computadoras son también la explicación de que el número de corpus (y su tamaño) se hayan multiplicado espectacularmente en pocos años. A modo de ejemplo, S. Johansson calculaba en su artículo “Los tiempos cambian y los corpus también” (1991) que en los últimos cinco años de la década de los 70 se habían producido 80 corpus nuevos mientras que en los cinco últimos de los 80 la cifra ascendía a 320. Estas cantidades son las que hacen que sea importante clasificarlos en diversos tipos para saber cuáles nos pueden ayudar en una tarea determinada. Para la enseñanza de segundas lenguas, proponemos dos categorizaciones básicas. Por un lado, distinguiremos entre corpus de **lengua escrita** y corpus de **lengua hablada**, siendo estos últimos los que vamos a tratar más detenidamente en este artículo. Por otro lado, distinguiremos entre corpus **monolingües** y **multilingües**.

Los corpus de **lengua hablada** son los más escasos por el coste de la transcripción y de su etiquetado. Este coste es aún mayor si se trata de **habla espontánea** en lugar de **interacciones guiadas** puesto que no sólo se complican los aspectos técnicos (mayor ruido de fondo, situación de los micrófonos, etc.), sino también los legales. La última generación de corpus orales, en la que se enmarca C-ORAL-ROM (véase la sección 2.3.), están grabados y tratados digitalmente de forma que la calidad en la reproducción está completamente garantizada.

Es interesante también diferenciar dentro de los corpus multilingües los que son **paralelos** de los que son **comparables**. Los primeros nos ofrecen textos que son idénticos salvo por el hecho de que están en distintas lenguas. Los comparables, por su lado, comparten las características básicas a pesar de no ser iguales.

Todos los tipos señalados hasta ahora se pueden subdividir en categorías dependiendo de si son generales (**corpus generales**) o de temática específica (**corpus especializados**), o si contienen textos de distintas épocas (**corpus históricos**) o de un mismo momento (**corpus sincrónicos**). No obstante, es aún más importante para nuestros propósitos saber qué tipo de información nos ofrecerán estas colecciones sobre sus textos. Un corpus puede estar anotado con análisis de cualquiera de los **niveles lingüísticos** tradicionales (nivel acústico, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático), pero también con **aspectos sociológicos** de los hablantes y de los textos (lugar y situación de la grabación, relación entre los interlocutores, etc.) que, como veremos más adelante, nos pueden resultar de gran valor.

2.2 El uso de corpus en la enseñanza de lenguas

En el extremo más sencillo de la tipología propuesta en la anterior sección se encuentran los corpus escritos sin ningún tipo de anotación lingüística. El número de corpus de este tipo es incontable puesto que cualquier texto puede ser tomado como tal, siendo probablemente Internet la colección más extensa de que disponemos en la actualidad. Su uso generalizado en la enseñanza de una segunda lengua es relativamente moderno, pero está muy extendido en la actualidad. Periódicos, folletos, fragmentos literarios ... son ejemplos típicos de este tipo de textos cada vez más utilizados en formato digital por la presencia de ordenadores en las aulas.

También es sensible el aumento del uso de corpus de textos multimedia, tales como grabaciones tomadas de la televisión o de la radio, que se pueden considerar como un punto intermedio entre los tradicionales medios escritos y los corpus de habla espontánea como el que utilizamos en este artículo. Precisamente Internet se está convirtiendo con rapidez en la principal fuente de este tipo de documentos gracias a su capacidad no sólo de transmitir sonido y videos, sino también de permitir distintas formas de interacción con ellos a través de sistemas como los *blogs* y los *postcards*.

Los corpus etiquetados de habla espontánea se encuentran en el extremo más complejo de la tipología, especialmente si se ofrecen anotados con información de varios niveles lingüísticos. Su cantidad es realmente escasa y prácticamente inexistente si se espera una calidad de sonido suficiente para su uso en el aula. En el caso del español, podemos destacar el aquí utilizado C-ORAL-ROM (Cresti & Moneglia, 2005), el Val.Es.Co (Briz, 2001) y el Corlec (Marcos, 1991) aunque señalando que fueron grabados en distintos momentos y, por lo tanto, con diferentes medios técnicos.

La falta de corpus y la todavía escasa atención que reciben en la educación contrasta fuertemente con su uso en la enseñanza de otras lenguas. El inglés destaca en este aspecto con una tradición que se remonta al menos hasta la publicación del *Collins Cobuild English Language Dictionary* en el año 1987 y que ha hecho que los corpus sean ahora una de las herramientas más utilizadas en el aprendizaje del inglés (Gabrielatos, 2003).

Por último, queremos señalar que la juventud de la mayoría de los corpus puede tener una repercusión aún más básica en la enseñanza de la cortesía. A pesar de ser un fenómeno vital en la lengua espontánea, la ausencia de colecciones de textos de este tipo ha obligado a los lingüistas a analizarlo desde un punto de vista puramente teórico o, en el mejor de los casos, fundamentado en ejemplos del lenguaje escrito. Esto ha provocado que nos encontremos en un momento ciertamente revisionista de algunos de los conceptos clásicos relacionados con la cortesía y que sea muy recomendable prestar atención a los nuevos estudios que están surgiendo sobre ella. Sería esperable además que el uso de corpus para su enseñanza también propiciara nuevas pistas para su mejor comprensión, en un intercambio ya clásico en ambas direcciones entre la lingüística teórica y la enseñanza de la lengua.

2.3 C-ORAL-ROM

Este trabajo lo hemos realizado utilizando el corpus de español hablado del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid perteneciente al proyecto C-ORAL-ROM. En esta sección, describiremos brevemente sus características por considerarlo un buen ejemplo del tipo de textos que son valiosos para la enseñanza de aspectos tan complejos como es el manejo de la cortesía en una lengua extranjera².

El corpus español está formado por aproximadamente 300.000 palabras transcritas y etiquetadas manualmente por expertos siguiendo las normas del proyecto. Las grabaciones se realizaron respetando los siguientes requisitos mínimos: **espontaneidad** (realizadas en los contextos naturales), **calidad acústica** (todo el proceso fue digital) y **variedad de los registros**.

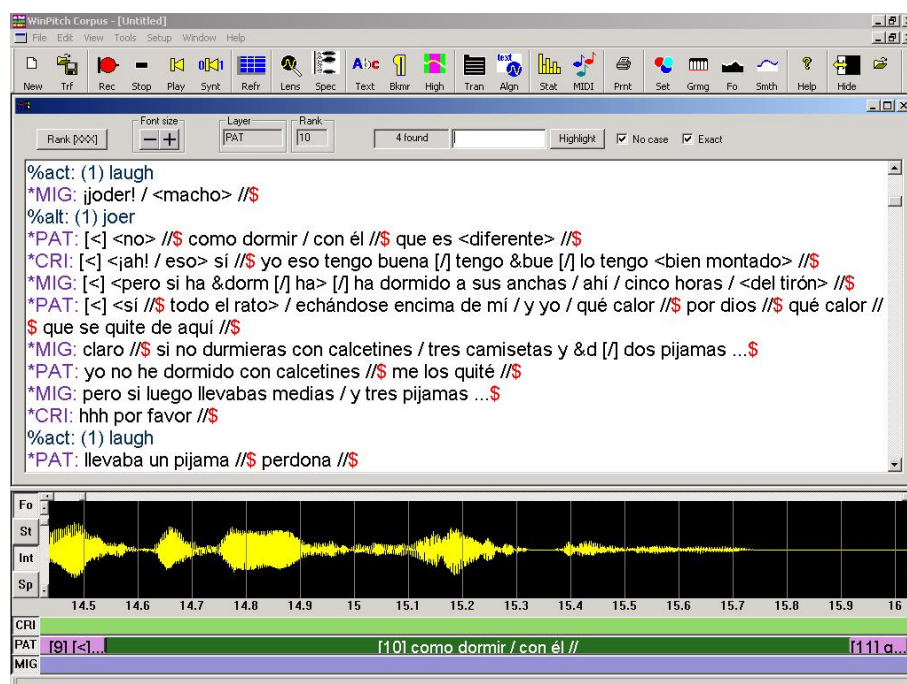
En cuanto al último punto, los textos están clasificados del siguiente modo:

- Textos informales
 - Privados (monólogos – diálogos – conversaciones)
 - Públicos (monólogos – diálogos – conversaciones)
- Textos formales
 - En contexto natural
 - Intervenciones políticas
 - Clases
 - Debates
 - ...
 - En medios de comunicación
 - Noticias
 - Deportes
 - Entrevistas
 - ...
 - Por teléfono
 - Conversaciones privadas
 - Servicios telefónicos automáticos

Aunque la tipología es razonablemente intuitiva, quizás merezca la pena aclarar un par de puntos. Por un lado, la distinción entre diálogos y conversaciones se establece según el número de participantes en la interacción: dos para diálogos y tres o más para conversaciones. Por otro lado, no nos parece acertada la clasificación de las conversaciones telefónicas dentro del grupo *formal* puesto que la mayoría son claramente informales (y nosotros las utilizaremos como tales).

Los corpus de C-ORAL-ROM tienen dos características que les añaden un importante valor para nosotros. Por un lado, la calidad de las transcripciones está **validada** con extremo cuidado y podemos confiar en que lo que utilizamos transcrito se corresponde realmente con lo grabado. Esta es una cualidad crucial para evitar confusiones provocadas por textos y sonidos no coincidentes. Por otro lado, el sonido está **alineado** con el texto de modo que podemos escuchar y leer un fragmento a la vez gracias a un software denominado WinPitchCorpus, lo que hace que el seguimiento de un texto sea extremadamente sencillo. Como vemos en la siguiente imagen, este tipo de programas nos ofrecen una presentación muy completa del texto, incluyendo su transcripción, el espectrograma y las intervenciones de los hablantes en líneas separadas (en la imagen, abajo con los colores verde, rosa y azul) alineadas con este.

² Remitimos a Moreno Sandoval *et al.* (2005) para los interesados en una descripción más detallada del corpus.



En cuanto a la información anotada en el corpus, se divide entre la cabecera que precede al texto y el texto mismo. En la **cabecera**, aparecen codificados datos importantes como el tamaño del texto (en palabras y en minutos), el tipo (según la clasificación que acabamos de señalar en forma de esquema), los temas de los que se hablan, el lugar y momento de la grabación e información relevante de los interlocutores (edad, género, educación, papel en la interacción y origen). Como vemos en el siguiente ejemplo, el formato seguido es *@nombre del rasgo: datos*, con el nombre en inglés por ser esta la lengua oficial del proyecto. La edad y la formación de los hablantes aparecen codificadas de menor a mayor con letras (A, B y C) y números (1, 2 y 3) respectivamente.

(1)

@Title: comprando un regalo
 @File: epubdl10
 @Participants: PES, x, (woman, C, 1, shop assistant, seller, Madrid)
 DAS, x, (woman, B, 3, postgraduate student, client, Madrid)
 @Date: 03/03/2001
 @Place: Madrid
 @Situation: seller and client talking at a gift shop
 @Topic: presents, houses and gifts
 @Source: C-ORAL-ROM
 @Class: informal, public, dialogue
 @Length: 6' 39"
 @Words: 1553
 @Acoustic_quality: A

La **transcripción** está anotada **morfológicamente** (clases de palabras y rasgos gramaticales tales como número, género, persona, tiempo, etc.) y **prosódicamente** (unidades tonales y preferencias), información que nos permite buscar fácilmente formas o expresiones concretas en el corpus. La colección de textos es excesivamente grande como para recomendar la búsqueda manual, pero existen por suerte aplicaciones informáticas que nos facilitarán la tarea.

A continuación copiaremos un fragmento del corpus en una versión en la que aparece toda la información ofrecida por C-ORAL-ROM en las transcripciones, de la que exluiremos la morfológica en el resto del artículo para simplificar su lectura.

(2)

*MIG: joder\JODER\INT / <macho\MACHO\NCms> //
 %alt: (1) joer
 *PAT: [<] <no\NO\ADV> // como\COMO\C dormir\DORMIR\Vinf / con\CON\PREP él\ÉL\PPER3s //
 que\QUE\PR es\SER\Vindp3s <diferente\DIFERENTE\ADJsig> //

*CRI: [<] <ah\AH\INT / eso\ÉSE\PPER3s> sí\SÍ\ADV // yo\YO\PPER1s eso\ÉSE\PPER3s
 tengo\TENER\Vindp1s buena\BUENO\ADJfs [/] tengo\TENER\Vindp1s &bue [/] lo\LO\PPER3s
 tengo\TENER\Vindp1s <bien\BIEN\ADV montado\MONTADO\ADJms> //

*MIG: [<] <pero\PERO\C si\SI\C ha\HABER\AUXindp3s &dorm [/] ha\HABER\AUXindp3s> [/]
 ha\HABER\AUXindp3s dormido\DORMIR\Vpar a\A\PREP sus\SU\DETposs anchas\ANCHO\ADJfp /
 ahí\AHÍ\P / cinco\CINCO\Q horas\HORA\NCfp / <de\DE\PREP el\EL\DETdms tirón\TIRÓN\NCms> //

[\[efamcv03\] 8-14](#)

Aunque recomendamos la lectura detenida de la documentación oficial del corpus (Moreno, 2005) para aquellos interesados en profundizar en sus características, explicaremos aquí brevemente algunos aspectos para dar una idea de lo que ofrece y facilitar la comprensión de nuestros ejemplos. La información morfológica aparece con el siguiente formato: *palabra \ lema \ clase de palabra y rasgos gramaticales*, estando estos últimos codificados según una versión en español del estándar denominado MULTEX (Moreno Sandoval *et al.*, 2005).

En cuanto a la prosodia, cada turno está precedido por un * y tres letras en mayúsculas que identifican al hablante y lo relacionan con la información dada en la cabecera. Las líneas que empiezan por %alt marcan sonidos extralingüísticos (risas, toses, etc.) o pronunciaciones no estándar (en este caso, “joer” por “joder”). Las unidades tonales están marcadas por una “/” mientras que el final de un enunciado aparece como “//” o “?” dependiendo de si es enunciativo o interrogativo, y con “+” si responde a una interrupción por parte de otro interlocutor. Los signos “<”, “>” y “[<]” señalan las partes en las que varios interlocutores hablan al mismo tiempo. Por último, “[/]” y “[///]” nos advierten de reinicios realizados por el hablante; si la palabra anterior no ha sido pronunciada completamente, aparecerá marcada con un “&”.

3. La cortesía en español

3.1 Breve exposición del marco teórico

Partimos de la concepción de la cortesía verbal³ como una serie de estrategias lingüísticas destinadas a regular tanto los efectos de los actos de habla y de otras expresiones lingüísticas como las relaciones sociales durante el transcurso de la interacción comunicativa, de modo que esta se desarrolle de manera adecuada y efectiva.

Goffman y Brown y Levinson establecieron los conceptos claves en el campo de estudio de los fenómenos de la cortesía. Por una parte, la noción de imagen social de Goffman es básica para su definición: “el discurso de la cortesía supone en sí mismo una presentación del yo” (Bravo, 2002: 101). La **imagen social** supone, de forma similar a la identidad social, un sentimiento de pertenencia, pero reduce su alcance a la interacción social de dos interlocutores. Por otra parte, la división de la imagen en sus aspectos “**positivo**” y “**negativo**” en el modelo de Brown y Levinson resulta central para entender el fenómeno. La cortesía se utiliza para no amenazar ninguna de estas dos caras sociales: la imagen positiva se entiende como el deseo de ser apreciado mientras que la imagen negativa es el deseo de respeto de la voluntad propia en contraste con las imposiciones externas.

En los veinte años que han pasado desde que Brown y Levinson presentaran su teoría, se han sucedido numerosas críticas a su modelo. Varios autores consideran que este resulta etnocentrista y que no puede aplicarse adecuadamente a otras culturas, como las orientales (Matsumoto, 1988; Bravo, 2002; Spencer-Oatey, 2002). La universalidad de la existencia de las estrategias de cortesía es innegable, pero también lo es para ellos la particularidad de los parámetros en que se basa. Se han propuesto nuevos enfoques como las **máximas conversacionales** de Leech (1983) o el **contrato conversacional** de Fraser (1990). Este último conecta con la postura de Escandell (1995), que considera que la eficacia y la adecuación pragmática depende de la interacción concreta en que nos encontremos: el **principio de situación** (situación, participantes e intenciones comunicativas) regularía entonces las máximas universales de Grice de calidad, cantidad, pertinencia y manera, así como el principio de la cortesía. El concepto de los **derechos de socialización** de Spencer-Oatey (2000), es decir, las expectativas sociales y personales que tienen los participantes en relación con la interacción (reflejo de las preocupaciones de los hablantes por la consideración, la justicia, la exclusión o inclusión social...), amplía los dominios en los que se manifiesta el manejo de las relaciones sociales de modo que se han de tener en cuenta otras unidades que los actos de habla. Aquí adoptamos esta opción: la gestión de los turnos de habla, ciertos usos de los marcadores discursivos, el empleo distintivo de rasgos suprasegmentales, por mencionar varios fenómenos, pueden emplearse como estrategias de cortesía.

3.2 La cortesía en el marco del enfoque comunicativo

Una vez establecido brevemente el marco teórico en el que se asienta nuestra concepción de la cortesía, abordaremos este fenómeno desde una perspectiva propia de la lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de lenguas. El enfoque mayoritario en la enseñanza de lenguas define la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale, 1983; Bachman, 1990) que los estudiantes de una L2 o LE deben adquirir como un conocimiento dinámico, relativo e interpersonal que supone tanto un conocimiento como una habilidad/capacidad y una actuación a partir de ambas.

³ No se hace referencia a la cortesía no verbal debido a las características de C-ORAL-ROM.

“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).

Existen varios modelos de competencia comunicativa: Canale & Swain (1980), Bachman (1990), Celce-Murcia *et al.* (1995). Este último modelo resulta especialmente interesante debido a la importancia que da a la relación entre las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa: discursiva, lingüística, pragmática⁴, sociocultural y estratégica. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) engloba las normas de cortesía en la competencia sociolingüística. La clasificación de las subcompetencias y de los elementos que las integran varían según el enfoque adoptado. Creemos que en la expresión de la cortesía, según la opción teórica que hemos adoptado (véase 3.1.), se interrelacionan aspectos propios de las subcompetencias lingüística, pragmática, y sociocultural⁵.

La **competencia lingüística** supone el conocimiento de los elementos léxicos y fonológicos y de las reglas de la morfología, sintaxis, semántica y fonología. En el caso de la expresión de la cortesía en español, los elementos de que se hace uso tienen características específicas, bien sean las propias de la lengua oral (véase 4.2.), bien sean otras como, por ejemplo, el uso de tiempos verbales con un valor modal distinto al propio. En el siguiente ejemplo se utiliza el pretérito imperfecto no para situar nada en el pasado con respecto a la enunciación, sino como atenuador de la petición:

*INM: que Luisa / que te quería preguntar una cosa / sobre lo del tema de análisis del discurso / o sea para hacer el trabajo // [\[epubdl02\] 1](#)

La **competencia discursiva** consiste en la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto (oral o escrito) unificado. Algunos de sus componentes son la cohesión, la deixis, la coherencia, la estructura genérica y la estructura conversacional. En este caso, la gestión de turnos está fuertemente relacionada con la gestión de las relaciones sociales en la interacción social (véase 4.4.): las interrupciones continuadas, el silencio mientras hablamos o el acaparamiento del turno por uno de los participantes en la conversación pueden entenderse en distintas situaciones como agresiones y faltas de consideración hacia nuestro interlocutor.

La competencia pragmática es la habilidad para transmitir y entender la intención comunicativa al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas en un contexto comunicativo dado (véase 4.3.). El tipo de expresión o exponente lingüístico y el tipo de estructura predominante en cada lengua varía culturalmente. En un contexto de familiaridad, por ejemplo, las peticiones se efectúan frecuentemente en español con formas verbales consideradas convencionalmente más propias de las órdenes, como el imperativo (bien sea una forma verbal en imperativo propiamente dicha o bien sea en infinitivo, mucho más común en un registro informal), el presente o perífrasis (“tener que + infinitivo”). Podemos comprobar este hecho en la conversación telefónica de dos amigos en la que, a pesar de que las peticiones se realizan a través de actos de habla directos y sin atenuaciones de ningún tipo, no se considera que dañen la cara negativa del interlocutor:

(3)

*MAN: no // hemos escuchado + tienen una página que está muy bien // ya te la mandaré también //

*RAU: vale //

*MAN: y / se puede escuchar la música y eso / ahí //

*RAU: ¡ah! / qué bien //

*MAN: ya ...

*RAU: pues nada // **mándamela // mándamela** // a ver qué [/] qué tal // oye tío / que he perdido + cuando me veas / **me tienes que hacer una copia** de lo de / Gotam Project // [\[etelf01\] 237-250](#)

La **competencia sociocultural** es el conocimiento para expresar mensajes de forma apropiada en relación con el contexto sociocultural de la comunicación. En el siguiente ejemplo de C-ORAL-ROM encontramos una despedida entre una abuela y una nieta. Este tipo de acto de habla se ve dominado por la *presuposición* en nuestra cultura de que las despedidas se demorarán (Escandell, 1995) y se asociarán a consejos (“que trabajéis mucho” en este caso) y, hasta cierto punto, a la negación de la despedida como definitiva (“te veo el viernes”, “hasta luego”). En cuanto a la relación de este caso concreto con la enseñanza del español como LE o L2, el MCERL, por ejemplo, incluye las fórmulas de saludo como estrategias de cortesía que el alumno debe dominar en el nivel A2 (2002: 116).

(4)

4 Varios autores (Leech, 1983; etc.) distinguen dos componentes de la competencia pragmática: la pragmalingüística (las funciones y exponentes específicos que distintas lenguas utilizan en la actualización de los actos de habla) y la sociopragmática (la correspondencia de los actos de habla con las condiciones y situaciones específicas en que se produce la comunicación). Esta división parece tener considerable importancia en estudios recientes sobre cortesía (véase al respecto Bravo, 2005)

5 También podría considerarse parte de la competencia estratégica si aceptáramos el modelo de Bachman (1990), que la extiende a todo uso comunicativo de la lengua y no solo a aquellos casos en que sea necesario compensar deficiencias.

*ABU: bueno //

*BAR: <pues te veo el viernes> //

*ABU: [<] <que trabajéis> mucho //

*BAR: vale // vale // hhh //

% act: (3) laugh

*ABU: y nada más //

*BAR: venga / pues te veo el viernes //

*ABU: de acuerdo // un <abrazo> //

*BAR: [<] <venga / un> besito //

*ABU: <adiós / hija> //

*BAR: [<] <hasta luego> //

*ABU: un abrazo a todos // [\[etelf02\] 225-238](#)

La adecuación lingüística, discursiva, pragmática y sociocultural en la expresión de la cortesía son básicas. El estudiante de español debe adquirirlas de forma simultánea y progresiva, pero para eso es necesario que los manuales de ELE y los profesores tengan en cuenta la multidimensionalidad del concepto de cortesía.

4. La enseñanza de la cortesía en español a través de corpus

4.1 El concepto de autenticidad en la enseñanza de segundas lenguas

Probablemente la experiencia más desagradable en el aprendizaje de una segunda lengua sea aquella en la que el alumno descubre que lo que aprendió en el aula y lo que se utiliza en los contextos reales apenas se parece. Por este motivo, se viene estudiando, especialmente a partir de los años 80, la **autenticidad** en relación con la enseñanza de una segunda lengua (Peris, 1998). El concepto se aplica a distintos aspectos de la enseñanza como son los textos que se utilizan, sus interpretaciones, las tareas que se proponen a partir de ellos y, más ampliamente, la situación social de la clase. El uso de corpus de habla real nos ayuda claramente con el primer aspecto y puede ofrecer una buena base para el resto.

Martín Perís habla de cuatro dimensiones diferentes de la autenticidad en los textos:

1. Dimensión formal: fidelidad a los rasgos propios de la lengua real ya sea escrita u oral.
2. Contenidos: relación con las situaciones y los conocimientos reales.
3. Uso: el alumno debe desarrollar la capacidad con esos textos de utilizar la lengua para esos usos.
4. Dimensión sociocultural: respeto en la reproducción de las convenciones y reglas sociales relativas a la lengua.

La ausencia o presencia de estos aspectos es una cuestión de grado. El siguiente ejemplo se corresponde con una conversación en la que unos amigos hablan de sus respectivas vacaciones:

(5)

*EVO: yo en el pueblo / también / como tú // es que somos paletos // de juerga en juerga //

*FER: fuiste a la procesión de los borrachos ?

*EVO: no // no fui al final / xxx //

*FER: no ?

*EVA: pues /

*EVO: al final nos rajamos //

*EVA: / mi primo fue //

*FER: y qué tal ?

*EVA: dice genial // que genial / genial / <genial> //

*FER: [<] <eso es la> leche //

*EVA: [asentimiento] // dice que / al año que viene / hay que hacer una excursión / pa ir pa allá / tío //

*FER: pero allí na más que / [risas] / beber beber y beber //

*EVA: que sí // pero que / una bebida típica +

*FER: resoli //

*EVA: no sé // pero que dice que estaba muy buena // dice / esto xxx // [\[epubcv02\] 11-32](#)

El texto es difícilmente *simulable* de forma artificial e incluye un buen número de rasgos propios del habla espontánea que pueden resultar difíciles para un hablante no nativo acostumbrado a textos recitados y que, sin embargo, caracterizan la interacción como auténtica. Los enunciados son muy breves, hay algún solapamiento y se habla a la vez que se ríe. Algunos usos léxicos son muy informales (*paletos*, *rajamos*, *es la leche*) y, aunque muy frecuentes en el habla normal, ciertamente marginales en los diccionarios o los métodos de enseñanza. El ruido y la velocidad de habla hacen que algunas palabras sean incomprensibles (las marcadas con xxx), pero eso no provoca que el discurso se interrumpa o pierda ritmo. Este último rasgo, junto con la aparición de un término (*resoli*) que es desconocido para una de las interlocutoras, pueden servir también como demostración auténtica de que el objetivo de una interacción no

reside en la comprensión de cada uno de los términos, sino del conjunto del discurso. Algunas palabras no son pronunciadas enteras (*pa* por *para* o *na* por *nada*) y las formas reducidas pueden considerarse mucho más probables en el español actual que las completas. Por último, referencias a eventos reales como la *procesión de los borrachos* pueden ayudar a enmarcar la lengua en un contexto más amplio socioculturalmente.

Todos estos rasgos están relacionados con la cortesía en cuanto muestran un tipo de consideración del otro evidenciada por la informalidad y la cercanía en el discurso. El diálogo nos sirve para ejemplificar estos rasgos especialmente a través del intercambio rápido de turnos y la aceptación de los solapamientos. Un discurso más pausado y *respetuoso* le parecería extraño a un hablante nativo de español hasta el punto de crear el efecto contrario: el de ofender al interlocutor.

Un aspecto diferente que debe ser señalado en relación con la autenticidad es la necesidad de un uso de los corpus que se compatibilice con la concepción de la clase como un evento comunicativo en sí mismo que se da en el aula, entendida esta como un espacio social. Este espacio implica unas normas de interacción características propias de las funciones que la lengua debe cumplir en ese contexto y que muy probablemente no coincidan con las de un texto de un corpus espontáneo. Esto no significa que la lengua utilizada en la clase deba ser menos *auténtica*, sino que se centra en unos aspectos concretos determinados por el análisis metalingüístico de lo que se dice. En este sentido, es importante que el corpus nos ofrezca información suficiente para contextualizar su lenguaje y que el alumno pueda relacionar su lengua con la situación en la que ocurre. El uso del léxico y del tono mostrado en el ejemplo anterior en el contexto del aula será, en la mayoría de los casos, inapropiado. Su autenticidad puede estimular el aprendizaje, pero no es necesario que se imite tal cual en un contexto de uso tan distinto como es la clase. Es importante que tanto el profesor como el alumno adviertan que la autenticidad de un texto no es sólo gramatical o léxica, sino también pragmática y sociocultural.

4.2 La cortesía como fenómeno oral (competencia lingüística y discursiva)

La cortesía es un fenómeno que se manifiesta mayoritariamente en la interacción comunicativa oral. Algunos estudios distinguen (Romaine, 1996), creemos que acertadamente, entre **lengua hablada y oralidad**, entendiendo por esta última el conjunto de rasgos lingüísticos, paralingüísticos e interaccionales que no son típicos de la *lengua escrita*. Esta clasificación supone una distinción de grado que afecta a rasgos dicursivos, léxicos, morfosintácticos y fonológicos, y el grado de oralidad de un texto depende de la situación comunicativa en la que se da. Por ejemplo, esperaríamos mayor presencia de rasgos orales en una conversación entre familiares que en un sermón religioso, determinada por la formalidad característica de esta última situación comunicativa. Los datos sociolingüísticos y la variedad tipológica de los textos que nos ofrece C-ORAL-ROM nos permiten ofrecer a los alumnos ejemplos de los rasgos peculiares de la cortesía en los diferentes contextos.

Como muestra, la alternancia de los turnos varía de forma importante en el español hablado según la situación sea formal o informal. Esto se traduce en una media de casi 68 palabras por turno en los contextos formales frente a apenas 15 en los informales (González et al., 2004). En el primer caso, la actitud *cortés* es la de esperar a que el hablante finalice su turno mientras que en los informales son frecuentes las interrupciones y los solapamientos.

En el ejemplo siguiente, se suceden las intervenciones de los hablantes MIG, CRI y PAT con continuas **interrupciones y solapamientos** que están marcados en el corpus, como explicamos más arriba, a través de los símbolos “+” y “< >” respectivamente. Estas características no son tomadas por los hablantes como faltas de cortesía, sino que todos participan de ellas. Este modo de interactuar es el que provoca que los turnos de palabra sean breves y, como se señala en González et al. (2004), más rápidos que en los registros formales.

(6)

*MIG: y cómo es ?
 *CRI: un horror //
 *MIG: pero <&co> +
 *CRI: [<] <no> // no // es [/] es +
 *PAT: pero quién era su novia primero ?
 *CRI: bueno / <es que>
 *PAT: [<] <pero tú> qué eres ? bueno / empezando por ahí //
 *CRI: es que no lo sé / tía // [\[efamcv03\] 121-132](#)

El siguiente ejemplo lo es de una interacción en un ámbito formal (laboral) y en él observamos que el respeto del turno es mucho mayor incluso en aquellos momentos en que el ritmo aparece ralentizado por los continuos reinicios (marcados con [/]) y los apoyos vocálicos (&eh).

(7)

*UNO: esto [///] de alguna manera / lo que sí es cierto / es que también hay bastantes lagunas legales todavía / no ? al respecto con [/] con todo este tema / de [/] del paso de [/] masivo de [/] de clientes //

*DOS: ¡hombre! / &eh / sí que quedan cosas por decidir // o sea / &eh / y / nos da miedo / mucho / a todos / no ?
 ¡hombre! / llevamos / &eh / ya / &eh / desde el año noventa y ocho / con / el juego del / mercado / con el juego de
 las ofertas / a los clientes / y de / contratar / con unos / y con otros / y de cambiar los equipos de medida / pero hasta
 ahora han sido / unos cuantos miles / de clientes / eh ? [\[enatbu02\] 186-190](#)

Otro aspecto relevante de la oralidad dentro de la cortesía es el uso de la entonación, especialmente a la hora de dar órdenes y, por lo tanto, de que haya riesgo de dañar la imagen negativa del oyente. El siguiente ejemplo muestra una petición en un contexto muy informal: una pareja en su ámbito privado. La *orden* de GUI se realiza dividida en tres unidades tonales que se producen pausadamente y con entonación ascendente. Dos de ellas y las dos de su siguiente turno carecen de contenido léxico y parecen acompañar al imperativo con el único propósito de atenuarlo a través de la entonación. Por su parte, la respuesta de LAU contrasta por ser directa, con una sola unidad tonal (descendente) y sin ningún tipo de atenuante.

(8)

*GUI: venga / dame un beso / anda //
 *LAU: que me olvides //
 *GUI: venga / porfa // [\[efamd126\] 231-233](#)

La profusión de marcadores discursivos que observamos en el ejemplo (*venga, anda*) es otro rasgo típico de la oralidad y que, como vemos aquí, puede jugar un papel importante dentro del juego de la cortesía. Dos de los marcadores característicos para ella son las formas más frecuentes de **coletillas**: *¿eh?* y *¿no?*. En el ejemplo siguiente, UNO le está explicando a su interlocutor algunos aspectos de su negocio con lo que no sería esperable que éste último interviniera salvo en caso de que se hallara perdido o tuviera dudas. A pesar de ello, UNO se dirige a él continuamente para mostrar que cuenta con su presencia e incluso termina el extenso turno pidiéndole su aceptación.

(9)

*UNO: las / tarifas del / dos mil uno // vamos a analizar un poquillo / cómo han ido / y cómo se han planteado / eh ?
 &eh / bueno / lo primero / que no han cambiado nada / respecto de la orden de / enero del noventa y cinco / todo lo
 que es la estructura de las tarifas / ha permanecido exactamente igual / eh ? toda la parte de lo que es el ámbito de
 aplicación / la estructura / y todo eso / eh ? entonces / de alguna manera / &eh / lo que habría que ver / es un poco
 transmitir a [/] a los clientes / la filosofía / de que se mantienen / y que los precios han bajado // que yo creo que es
 un poco / lo más interesante para [/] para ellos ahora mismo / no ? [\[enatbu02\] 1-6](#)

4.3 La cortesía como fenómeno de interacción (competencia pragmática)

Las estrategias de cortesía son un principio fundamental en la comunicación entendida como interacción y como **hecho social**, perspectiva que toma el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Una de las aportaciones fundamentales de este tipo de enfoque es que destaca los aspectos relacionados con el contexto en que se produce la comunicación. Como se ha señalado ya en la sección 3.2., la situación comunicativa es el principio básico que regula las modalidades lingüísticas que se emplean. Las estrategias de cortesía que se utilizan están determinadas por la situación en la que se dan, los participantes de la interacción y las intenciones comunicativas que se ponen en juego.

En la regulación de las estrategias de cortesía es básica la noción de **distancia social**, que se define a través de los parámetros de simetría / asimetría y familiaridad / formalidad, regulados por factores contextuales como las características inherentes de los participantes y sus papeles sociales en la interacción comunicativa y las características específicas de la situación. Sin este tipo de informaciones no podríamos entender, por ejemplo, la siguiente interacción:

(10)

*DAS: y esto qué es ?
 *PES: una lámpara de / quitasueños [/] ¡huy! / quitamiedos // de los nenes //
 *DAS: ¡hala! // qué bonita //
 *PES: lo que pasa que tiene [/] &ti [///] lleva cuatro pilas // y no se las he puesto porque no [/] no tengo yo ahora
 pilas // a que es muy bonita ?
 *DAS: me voy a llevar una para mi / <sobrino> //
 *PES: [<] <porque los> niños / siempre tienen miedo / y por la noche / &ha [/] hacen así / y ya por lo menos
 tienen ...
 *DAS: toma / me la guardas / ya ?
 *PES: te la guardo //
 *DAS: directamente ? para <que ahora no> ...
 *PES: [<] <aquí la tienes> //

*DAS: yo ya vengo / vale ? <tú me la dejas ahí> /

*PES: [<] <muy bien> // [\[epubdl101\] 315-331](#)

Necesitamos la información contextual que nos aporta la cabecera de los textos de C-ORAL-ROM (la cabecera correspondiente a este texto es la que aparece en 2.3.) para poder saber qué está pasando. En cuanto a las características de los **participantes**, se nos da información sobre el *sexo* (mujeres), la *edad* (PES=40-50 años; DAS= 25-40 años), el lugar de *origen* (Madrid), la *profesión* (dependienta y estudiante de doctorado) y el *rol* que toman en el evento que se ha grabado (dependienta y cliente). En cuanto a la **situación**, se aportan datos sobre el lugar (una tienda de regalos en Madrid), el momento (03/03/2001), el tipo de texto (diálogo entre un cliente y un vendedor), el ámbito en el que se encuadra (público) y el tipo de registro empleado (informal).

Una vez conocido el contexto de comunicación, podemos interpretar las intenciones comunicativas de los participantes que se realizan en los actos de habla y, lo que nos interesa a nosotros, analizar las estrategias de cortesía que se emplean. Nos ayudará también el co-texto, es decir, la información (lingüística o extralingüística) presente en el propio texto. Por ejemplo, hay varios indicios en este caso que sugieren que las participantes se conocen desde hace tiempo: se llaman por el nombre de pila, una le cuenta a la otra cómo van las obras en su casa, mencionan alguna compra anterior, etc.

Habitualmente se asocian de forma general las acciones con la cortesía positiva, con la negativa o con la cortesía encubierta (Casamiglia & Tusón, 1999). Por un lado, para favorecer la cortesía positiva, se incluye al hablante en la actividad mediante estrategias como el plural inclusivo. Por otro, para favorecer la cortesía negativa en la que el hablante se muestra respetuoso con el oyente, aquel es convencionalmente indirecto y pregunta sin ser asertivo o siendo pesimista (con respecto a su propósito). Este tipo de asignación unívoca de valores resulta en alguna ocasión de gran ayuda, pero el conocimiento de la situación y del contexto de la interacción es imprescindible para entender cómo funcionan estas estrategias de cortesía. A este respecto, hemos citado ya en el apartado 4.2. la forma de realizar peticiones en un contexto de familiaridad. Según lo allí dicho y si no se tuvieran en cuenta informaciones contextuales y situacionales, la actuación de DAS pasaría por descortés al no atenderse a los principios considerados normalmente como propios de la cortesía negativa –no es convencionalmente indirecta ni pregunta sin ser asertiva (“toma / me la guardas / ya ?”)– ni positiva –no incluye a su interlocutor hasta el punto de ignorar completamente las intervenciones de PES (no contesta a la pregunta “a que es muy bonita ?” ni le deja concluir su turno de palabra en “y ya por lo menos tienen ...”). Sin embargo, la interacción continúa sin ningún problema como vemos en el siguiente fragmento precisamente porque cada situación comunicativa y las características de los participantes y la relación que a partir de estos dos parámetros se establecen entre ellos (y de la cual tenemos datos a lo largo del texto) establecen las estrategias que son o no cortesíes:

(11)

*DAS: directamente ? para <que ahora no> ...

*PES: [<] <aquí la tienes> //

*DAS: yo ya vengo / vale ? <tú me la dejas ahí> /

*PES: [<] <muy bien> //

*DAS: / que ahora / ya / si no te enteras <xxx> //

*PES: [<] <no sé> dónde he dejado las cosas hhh /

%act: (8) laugh

*DAS: apartadas // si quieres me la llevo //

*PES: no // vente el lunes / y ya te pongo las pilas // [\[epubdl101\] 327-338](#)

Esta actualización de los fenómenos que regulan la interacción de acuerdo con el tipo de situación en que se dan es un marco teórico útil para abordar las diferencias interculturales e intraculturales en la enseñanza de la cortesía.

4.4 La cortesía como fenómeno sociocultural e intercultural (competencia sociocultural)

Ya hemos comentado la concepción de la lengua como fenómeno de carácter eminentemente social. El aprendizaje de una lengua ha de suponer simultáneamente el aprendizaje de un código cultural del que la cortesía es una de las manifestaciones más claras. En este código encontramos dos tipos de conocimientos. Existe un conocimiento cultural que se aprehende de modo explícito y que, por tanto, resulta fácil de enseñar a nuestros alumnos: horarios, vestidos, fiestas, cocina, etc. Este tipo de conocimientos es necesario para poder comunicarse eficazmente en una lengua dada como vemos en el siguiente ejemplo:

(12)

*DAS: / esta tarde ...

*PES: eh?

*DAS: no cerráis ?

*PES: no //

*DAS: <pues>

*PES: [<] <estamos> a primeros //
 *DAS: que / hay que aprovechar //
 *PES: ¡hombre! // <xxx> //
 *DAS: [<] <y / entonces> ... di que sí / maja // que está la cosa más jorobada ...
 *PES: ¡hombre! // [\[epubdl10\] 300-307](#)

Para interpretar este texto es necesario saber que, a diferencia de otros países como Inglaterra en que se suelen cobrar los sueldos semanalmente, en España se pagan a primeros de mes. Solo a partir de este conocimiento puede inferirse lo que PES quiere decir con “estamos a primeros” (la gente tiene más dinero) y lo que DAS está respondiendo con “que está la cosa más jorobada” (la situación económica no es especialmente boyante). Están hablando de dinero sin mencionarlo siquiera.

Pero existe también un tipo de conocimiento cultural **implícito**. Nuestra actuación (lingüística y social) se ve condicionada por una especie de “gramática cultural oculta” (Hall, 1981), es decir, un modo de interpretar la realidad, una serie de normas y reglas subyacentes (presuposiciones, creencias, modos de clasificación, etc.) propias de una comunidad concreta. Actuamos de acuerdo a un **conocimiento cultural interiorizado común** del que no somos habitualmente conscientes. La invisibilidad de la actuación (y de las presuposiciones y creencias sobre las que se basa esta actuación) cuando ésta se adecua a lo esperable, por una parte, y la facilidad en la creación de estereotipos con respecto a otras culturas, por otra, dificultan la enseñanza de la competencia sociocultural. Por ejemplo, en las siguientes conversaciones observamos que en español una norma de cortesía básica consiste en disculparse o justificarse cuando se rechaza una invitación:

(13)

*RAU: hhh // que [/] que era para lo del concierto / no ?
 %act: (1) laugh
 *MAN: sí // para ver que + si te apuntabas / o no //
 [...]
 *RAU: ¡ah! // hhh // pues / ya te digo / tío / que no me voy a [/] no me voy a mover hoy de casa // no voy a ir a ningún lado // no voy a ir / ni siquiera a la universidad //
 *MAN: ¡joder! //
 %alt: (1) joe
 *RAU: es que si no / ya me conozco / sabes ? que luego / no se me quita en [/] en dos tres semanas no se me quita el constipado // lo voy + lo llevo ahí / renqueando / prefiero quedarme un día en casa / recuperarme / y [/] y empezar ya al día siguiente / con [/] con el tratamiento bien / y tal //
 *MAN: además <hace>
 *RAU: [<] <xxx> //
 *MAN: / un día un poco raro // estoy viendo // hace <vientecillo / ahora mismo> //
 *RAU: [<] <hhh / es> + sí // si he salido yo a comprar medicinas / y / hacía [/] hacía un sol que te cagas / pero / un frío que no veas / macho // [\[etelf01\] 43-71](#)

En caso de que estas justificaciones (verdaderas o falsas) no se dieran, dudaríamos de la intención comunicativa de nuestro interlocutor. Sin embargo, en otras culturas, las justificaciones utilizadas en español pueden juzgarse como un “apego de los españoles por la mentira” (como sucede con un caso de una estudiante de español documentado por D. Vidán (Vidán, 2004)) y no como una estrategia de cortesía hacia el interlocutor. Es a partir de estas diferencias culturales cuando surge el error pragmático o sociocultural del cual se deriva en muchos casos la creación de estereotipos sobre las diferentes naciones y grupos étnicos. Los errores socioculturales prácticamente nunca se juzgan con benevolencia. De hecho, no se perciben como errores, sino como faltas en las actividades de socialización de la persona. Las estrategias de cortesía que se empleen en los distintos eventos comunicativos y sociales (recibir y ofrecer regalos, despedidas, invitaciones, ofrecimientos, etc.) se tienen que atener a las convenciones socioculturales propias de cada comunidad.

En el MCERL se dice explícitamente que las normas de cortesía “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente” (2002: 113). Es necesario realizar en clase numerosas actividades que, además de proveer al estudiante del conocimiento para actuar de forma socioculturalmente adecuada, promuevan un entendimiento entre culturas distintas, lejos del etnocentrismo de cualquier tipo. Charadeau (1987) define la interculturalidad como el conjunto de representaciones que una sociedad tiene de otra. Estas son frecuentemente negativas y estereotipadas:

(14)

*DOL: dominicana / tiene tres hijos / se supone / en que [/] que están en la República Dominicana //
 *LUZ: hhh //
 %act: (1) assent

*DOL: y si no ya serán mayorcitos / porque cuando una mujer de éstas tiene cuarenta y un años / <los hijos ya tienen / casi treinta> //

*LUZ: [<] <sí // ya los hijos xxx> // sí es verdad // pobrecilla // [\[epubdl071 78-84\]](#)

La competencia comunicativa intercultural se define como la capacidad de relación entre referentes, comportamientos y creencias propios y externos (Jensen, 1995; Byram, 1997). Este tipo de reflexión debería favorecer la comprensión mutua y la concepción de la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento, de acuerdo con las directrices del Consejo de Europa. Con el trabajo de una competencia intercultural entendemos que los estudiantes de español han de acercarse a nuestra cultura con imparcialidad y respeto desde el conocimiento que hemos de transmitirles de nuestro código cultural (explícito e implícito).

Los contenidos propios de las competencias sociocultural e intercultural son difíciles de acotar. Si exceptuamos la lista de temas de interés para la clase de E / LE que figura en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y los contenidos mínimos establecidos para el primer ciclo de las EEOOI en el BOE (Real Decreto 423/2005 de 18 de abril), la falta de una especificación clara y pormenorizada de los contenidos culturales que hay que enseñar a los alumnos⁶ provoca que los investigadores y profesores de español opten por la observación personal como la forma más adecuada para descubrirlos. La utilidad de un corpus que ofrezca datos fiables sobre los que apoyarse es clara. Es más, los textos de un corpus de características similares al que aquí utilizamos son especialmente interesantes para presentar **a los alumnos los contenidos culturales sobre los que se basa la cortesía**, puesto que son interacciones reales en los que estos contenidos están implícitos y en los que el alumno deberá aprender a detectarlos en un proceso similar al que tendrá que utilizar en un contexto real.

5. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos intentado demostrar la utilidad del uso de corpus en la enseñanza y el aprendizaje de la cortesía en español. Nuestro objetivo era mostrar cómo la cortesía es un fenómeno complejo que abarca diferentes dimensiones de la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, pragmática y sociocultural) y la importancia de que el profesor y el alumno cuenten con textos reales de habla espontánea para acercarse a él.

Hemos relacionado la mayoría de los ejemplos con una subcompetencia comunicativa o con un aspecto concreto de esta. Lo hemos hecho así en virtud de una mayor claridad en la exposición, pero queremos advertir las diferentes características de las estrategias de cortesía que hemos descrito están interrelacionadas, como esperamos que se haya visto reflejado en las secciones precedentes.

Muchos de los aspectos que hemos considerado aquí como básicos en la expresión de la cortesía en español no se abordan de manera sistemática en la mayoría de los manuales de E/LE con los que contamos actualmente o, si se hace, la perspectiva desde la que se hace es mayoritariamente pragmatolingüística y no sociopragmática (Caballero Díaz, 2005). La gestión de los turnos de la conversación, los fenómenos propios de la lengua oral, los contenidos culturales, las actitudes que reflejan cortesía negativa o positiva, etc. se presentan generalmente al estudiante de español de forma marginal y el uso de corpus como C-ORAL-ROM puede suplir esta carencia. Este artículo, sin embargo, no es el lugar para exponer cómo pueden utilizarse en el aula⁷ los distintos textos ya que esto dependerá en gran medida de factores como el estilo de enseñanza de cada profesor y la dinámica del grupo de alumnos, su nivel, del tipo de enseñanza al que estén acostumbrados, del currículum del centro en el que se encuentren, etc.

En cualquier caso, el uso de corpus es un recurso más con el que debería contar el profesor de español haciendo mayor o menor uso de él de acuerdo con las necesidades, objetivos y características de su clase. Un corpus como C-ORAL-ROM es desde el punto de vista de la enseñanza de una segunda lengua material no elaborado (enriquecido, como hemos venido explicando, con anotaciones morfológicas, información prosódica, etc.) a partir del cual los profesores pueden crear actividades adecuadas a sus objetivos.

Además de como material para la clase de español, los corpus pueden servir como fuente de información para la creación de recursos para la enseñanza de lenguas. También es importante la utilización de corpus de lengua hablada para ello ya que muchos de los trabajos tradicionales sobre cortesía y los manuales y materiales de E/LE con los que contamos actualmente se basan sólo en recopilaciones parciales y en la introspección como principal método de análisis, siendo estos análisis la fuente a partir de la cual se desarrollan los materiales. No se parte, por lo tanto, de un

⁶ Respecto a la cortesía, el MCERL (2002: 116) propone la siguiente progresión:

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.

A2 Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.

B1 Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.

B2 Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.

C1 Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.

C2 Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. 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.

⁷ A este respecto, puede consultarse Leech (1997) o Garbrielatos (2003), cuyas propuestas para la lengua inglesa pueden adecuarse a la enseñanza de español.

análisis real del habla y del uso de la lengua para ver qué estrategias son las utilizadas en el día a día. Es interesante a este respecto la diferencia entre las características del inglés oral que se enseñaba antes de que comenzaran a utilizarse los corpus existentes para la creación de materiales (véase la sección 2.2.).

Como ya mencionábamos en la introducción, nos parece básica la motivación que el empleo de este tipo de materiales puede suponer para el alumno. Por una parte, este es consciente de que sus progresos en este tipo de actividades están relacionados claramente con el uso real de la lengua y con situaciones con las que se encontrará en un futuro. Por otra, un uso adecuado de ellos puede disminuir la sensación de extrañeza que en ocasiones las actividades que simulan situaciones de comunicación real causan en los alumnos.

Las colecciones de textos como C-ORAL-ROM respetan las cuatro dimensiones de autenticidad que señala Martín Peris (véase 4.1.), con lo que complementan adecuadamente el tipo de lengua que normalmente se usa en el aula. De hecho, otra de las aportaciones del uso de corpus en la enseñanza es la variedad de tipologías textuales de las que se dispone, lo cual permite el acceso al uso de la lengua en situaciones y contextos diferentes (véase 4.4.).

No se puede negar que el uso de corpus en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras supone un esfuerzo económico y, ante todo, un esfuerzo de aprendizaje en el manejo de nuevos recursos tanto por la parte de los profesores como por la de los alumnos. Sin embargo, esperamos que artículos como el aquí presentado proporcionen un ejemplo convincente de cómo los beneficios que puede aportar su uso en este campo superan con creces estos inconvenientes.

Referencias

- ALCÁNTARA, M., 2006, *Introducción al análisis de estructuras lingüísticas en corpus*, en prensa.
- BACHMAN, L.F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- BRAVO, D., 2002, Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción, en Bravo, D. (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE (2002)*, Estocolmo, Universidad de Estocolmo, 98-108.
- BRAVO, D. (ed.), 2005, *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo-Buenos Aires: Editorial Dunken.
- BRAVO, D. & BRIZ, A., 2004, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- BRIZ, A. (coord.), 2001, Corpus de conversaciones coloquiales, Anejo 1 de *Oralia*, Madrid, ArcoLibros.
- BRIZ, A., 2001, *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatística*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- BRIZ, A., 2005, Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia en la conversación cotidiana española, en Bravo (2005), 53-92.
- BROWN, P. y S. LEVINSON, 1978, *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BYRAM, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CABALLERO DÍAZ, C., 2005, Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE, *Revista redELE*, 4 (2 semestre).
- CANALE, M., 1983, From communicative competence to communicative language pedagogy, en J.C. Richards & R.W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*. Londres, Longman. 2-27.
- CANALE, M. & SWAIN, M., 1980, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CASAMIGLIA, H. & TUSÓN, A., 1999, *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. & THURREL, S., 1995, A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- CHARADEAU, P., 1987, L'interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle?, en *Le Français dans le monde*, número especial de julio-agosto, 25-33.
- CRESTI, E. & MONEGLIA, M. (ed.), 2005, *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. (citado por la traducción: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General del MEC y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes).
- ESCANDELL, Mª.V., 1995, *Introducción a la pragmática*, Madrid, Taurus.
- FRASER, B., 1990, Perspectives on Politeness, en *Journal of Pragmatics*, 14, 219-236.
- GARBRIELATOS, C., 2003, Corpora and Language Teaching: Just a flig or wedding bells?, INGED 2003 International Conference, Multiculturalism in *ELT Practices*, Unity and Diversity.
- GARCÍA VIZCAÍNO, M.J., 2006, La utilización de corpora orales en estudios contrastivos sobre cortesía verbal, en Murillo Medrano, J. en *Actas del Segundo Coloquio del Programa EDICE (2006)*, Estocolmo y Costa Rica, Universidad de Estocolmo y Universidad de Costa Rica, 247-274.
- GOFFMAN, E., 1967, *Interaction Ritual*, Chicago, IL, Aldine Publishing Co.
- GOFFMAN, E., 1981, *Forms of Talk*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press.
- GONZÁLEZ LEDESMA, A., DE LA MADRID HEITZMANN, G., ALCÁNTARA PLÁ, M., DE LA TORRE CUESTA, R. & MORENO SANDOVAL, A. 2004, Orality and Difficulties in the Transcription of Spoken Corpora, *LREC*, Lisbon.
- HALL, Edward T., 1981, *Beyond Culture*, New York, Anchor.
- HAVERTAKE, H., 1994, *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
- HYMES, D., 1972, On communicative competence, en J. B. Pride y J. Holmes (eds.) (1972), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- INSTITUTO CERVANTES, 1994, *Plan curricular. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá, Instituto Cervantes.

- JENSEN, A.A., 1995, Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components and Prerequisites, en L. SERCU (ed.) (1995), *Intercultural Competence*, vol. I, Aalborg, Center for Languages and Intercultural Studies, Aalborg University, 41-52.
- JOHANSSON, Stig., 1991, Times change, and so do corpora, en Aijmer, Karin, & Bengt Altenberg (eds.), *English Corpus Linguistics*, Londres, Longman.
- LEECH, G., 1983, *Principles of pragmatics*, Londres, Logman.
- LEECH, G., 1997, Teaching and language corpora: A convergence, en A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles (eds.), *Teaching and language corpora*, New York, Addison Wesley Longman, 1-23.
- MARCOS MARÍN, F., 1991, Corpus lingüístico de referencia de la lengua española, *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, 56, 129-155.
- MATSUMOTO, Y., 1988, Reexamination of the universality of face, en *Journal of Pragmatics*, 12, 403-426.
- MATTE-BON, F., 2005, *Gramática comunicativa del español*, vol. I y II, Madrid, Edelsa.
- MCERL, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- MORENO SANDOVAL, A., DE LA MADRID, G., ALCÁNTARA, M., GONZÁLEZ, A., GUIRAO, J.M. & DE LA TORRE, R., 2005, The Spanish Corpus, en E. Cresti y M. Moneglia (eds.), *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Amsterdam, John Benjamins.
- NICOLÁS MARTÍNEZ C., 2001, Una propuesta de utilización de corpus orales en el enseñanza de segundas lenguas, en *Lamusa digital*, 3 Congreso CLiP, Computers, Literature and Philology.
- NICOLÁS MARTÍNEZ C., 2005, Come affrontare lo studio di testi provenienti da corpora, 243-252, en C. Nicolás y S. Staton (eds.), *Studi per l'insegnamento delle lingue*, Firenze, Firenze University Press.
- PERIS, M., 1998, El profesor de lenguas: papel y funciones, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ ICE de la UB/ Horsori.
- ROMAINE, S., 1996, *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (eds.), 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Alcobendas, SGEL.
- SPENCER-OATEY, H., (ed.), 2000, *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*, London, Continuum.
- SPENCER-OATEY, H. 2002, Developing a Framework for Non-Ethnocentric 'Politeness' research, en Bravo, D. (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE (2002)*, Estocolmo, Universidad de Estocolmo, 98-108.
- VIDÁN FRANCO, D., 2004, La interculturalidad en el aula de E/LE, *Revista redELE*, 2 (2 semestre),
- WIERZBICKA, A. 1985, Different cultures, different languages, different speech acts, en *Journal of Pragmatics*, 9, 145-178.