

LA CORTESÍA VERBAL EN EL AULA DE 2º DE ESO: ¿ESPEJISMO O REALIDAD?

José Torres Álvarez

(Universidad Complutense de Madrid)

torresalj@gmail.com

RESUMEN:

Nuestro artículo versa sobre si es posible explicar la teoría de Goffman, la de teoría de la cortesía de Brown y Levinson, y las máximas convencionales de R. Lakoff en un curso inferior a tercero de la ESO, donde se contempla el estudio de la cortesía verbal únicamente mediante el análisis de las fórmulas de tratamiento *tú* y *usted*. En caso afirmativo, se analiza qué metodología didáctica debería utilizarse para conseguir este objetivo.

Utilizamos los resultados obtenidos tras aplicar dos métodos didácticos específicos en el curso de 2º de ESO del colegio concertado madrileño donde se realizaron las prácticas del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Idiomas y Formación Profesional.

Así, el trabajo se estructura en cuatro partes: en la primera realizamos una breve aproximación al estado de la cuestión de la enseñanza de la cortesía verbal en las aulas españolas; en la segunda, exponemos algunas de las características de los métodos didácticos empleados en las aulas españolas, en la tercera ofrecemos una descripción del grupo-clase utilizado en nuestra investigación y ofrecemos los resultados obtenidos para, finalmente, ofrecer las conclusiones obtenidas.

Palabras clave: Didáctica de la lengua; Cortesía verbal; Educación Secundaria Obligatoria, Competencia comunicativa; Metodología didáctica.

ABSTRACT:

This paper aims to show if is possible to explain the Goffman theory, the Brown and Levinson's politeness theory, and the Robin Lakoff's

conversational strategies less than the 7th Grade, which only offers a minimum approach to the politeness theory by the analysis of the pronominal treatment formulas. If it's successful, we try to show some effective teaching methods to achieve this goal.

We use the results obtained by applying two specific teaching methods in a 6th grade class of the private school of Madrid where I done my Master's degree in Training of Secondary, Professional, and Language Teachers' internship.

So, It consists of four parts: in the first part we plan to explore all of the related issues; in the second part we show some characteristics of the Spanish didactic methods; in the third part we analyse the class group which has participated in the investigation and we show main results; and finally we show the conclusions.

Keywords: Language teaching; Politeness theory; Secondary Education, Communicative skills; Teaching methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque gran parte de la sociedad parece ser consciente de la importancia social que tiene la *cortesía*, desde la publicación del trabajo en el que H.P. Grice expuso su *Principio de Cooperación* (1975) la bibliografía sobre este aspecto no ha dejado de incrementarse. Ahora bien, la publicación que más ríos de tinta ha provocado ha sido la obra de los sociólogos Penélope Brown y Stephen Levinson (1987) donde, tomando como base el concepto goffmaniano de imagen social (*face*), se clasifica la imagen pública que cada individuo desea mantener en dos vertientes, una positiva, caracterizada por la voluntad de ser aceptado por los demás, y

otra negativa, donde se busca proteger la propia libertad de acción¹. La amenaza constante a dicha imagen conlleva la utilización de ciertas

estrategias conversacionales que atenúen dicho daño y, por ende, potencien la imagen que se desprende de alguno de los polos sin que las relaciones entre interlocutores se vean afectadas.

Aunque la importancia de la obra de Brown y Levinson queda corroborada por la amplia nómina de publicaciones que aplican los conceptos teóricos de estos sociólogos a distintas disciplinas de estudio², resulta paradójico que hasta hace relativamente poco tiempo la cortesía verbal careciese de importancia en la educación superior española y en la enseñanza de segundas lenguas, que las actuales disposiciones legales que regulan la enseñanza del español como lengua nativa en la etapa educativa media sólo incluyan una breve alusión a ella y que, según nuestras investigaciones, no se puedan documentar obras que focalicen la atención en el estudio teórico acerca de la enseñanza de la cortesía verbal en la ESO.

Así las cosas, en las siguientes líneas se reflexiona brevemente sobre la importancia que ésta tiene en el sistema educativo español para ofrecer una aproximación a la que se le suele dar en la Educación Secundaria Obligatoria.

1.1. La cortesía verbal dentro del sistema educativo español

Es un hecho innegable que desde la Ley General de Educación (1970) hasta la actual Ley Orgánica de Educación (2006), en España se han planteado varias leyes de educación —LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002)...— con el objetivo principal de introducir mejoras sustanciales en la enseñanza.

¹ Brown y Levinson (1987: 13) indican lo siguiente: «Central to our model is a highly abstract notion of 'face' which consists of two specific kinds of desires ('face-wants') attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one's actions (negative face), and the desire (in some respects) to be approved of (positive face)».

² Enumeramos, algunas de las obras más representativas: Bravo (2004), Del Saz (2000), Fuentes (2011), etc.

Uno de los cambios que más relevancia ha tenido ha sido la extensión de la etapa educativa obligatoria. En efecto, y debido a que las sociedades actuales conceden mucha importancia a la educación de sus jóvenes, las disposiciones legales relacionadas con la educación intentan, entre otros logros:

- Conseguir que los ciudadanos que abandonan las aulas a los 16 años dispongan de un conocimiento sólido de una serie de materias académicas (lengua, matemáticas, conocimiento del medio, ética...).
- Enseñar a estos alumnos a conocer, respetar y aceptar las normas establecidas por la sociedad.

En nuestra opinión, una de las vías que permite lograr estos objetivos es la explicación de la cortesía verbal en las aulas. Ahora bien, atendiendo a la normativa legal correspondiente, la enseñanza de esta noción lingüística en la enseñanza media es irrisoria y se aborda tardíamente. En efecto, mientras que en las universidades españolas se ofrecen distintas asignaturas que permiten llevar a cabo una reflexión lingüístico-social del español abordando, entre otros aspectos, el estudio de la cortesía verbal, apoyándose en la creencia de que los alumnos ya han alcanzado un desarrollo intelectual considerable para poder asociar cómo el éxito o el fracaso de determinadas situaciones comunicativas es directamente proporcional al empleo que se haga de la lengua³; resulta llamativa la escasa relevancia que se le concede a este hecho pragmático en tramos académicos inferiores.

Asimismo, es curioso que, frente a lo que ocurre con la didáctica de la lengua materna, la de una segunda lengua en la etapa de educación secundaria suela apoyarse en la idea de que lo importante de aprender una lengua es saber utilizarla con propiedad, saber expresarse, ser

³ Piénsese, por ejemplo, en el fracaso comunicativo que se produce al formular ciertas preguntas descorteses (*¿cuánto cobras?*) atendiendo únicamente a la finalidad que se persigue sin contemplar, por ejemplo, ciertos factores extralingüísticos como el grado de familiaridad entre interlocutores o la situación en la que tiene lugar el acto comunicativo. Para una relación de actos descorteses véase Haverkate (1994: §8).

comunicativamente competente en dicho idioma. Dicho de otro modo, desde los primeros cursos de la ESO, la didáctica de una lengua distinta a la materna se centra en exponer cómo algunos elementos lingüísticos permiten desarrollar su competencia comunicativa en ese idioma.

En la siguiente tabla se exponen los contenidos lingüísticos relacionados con la cortesía verbal que se imparten durante el primer curso de la ESO en las especialidades de francés y alemán:

| Francés | Alemán |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Funciones del lenguaje y gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar y describir un lugar. Comprender, dar y pedir información sobre el entorno: Fórmulas de cortesía. Interrogativos: <i>Pourquoi?, Où?, Comment?</i> <i>En/y</i>: pronombres adverbiales. El imperativo. Numerales ordinales. - Hablar por teléfono. Aceptar o rechazar una invitación. Fórmulas de cortesía, toma de contacto y despedida. Presente continuo: <i>être en train de</i>. | <p style="text-align: center;">Funciones del lenguaje y gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar posesión. Conjugación del presente de indicativo del verbo <i>haben</i>. <u>Conjugación de las formas familiares y de cortesía del modo imperativo.</u> |
| Esto permite fomentar y dominar el | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Uso de fórmulas de cortesía adecuadas en los intercambios sociales. | |

Tabla 1. La cortesía verbal en francés y en alemán durante el primer curso de la ESO. Fuente: Elaboración propia.

Tomando en consideración el contenido de esta tabla, podría creerse que la enseñanza de la cortesía verbal en lengua castellana se empieza a abordar desde el primer curso de la ESO. No obstante, en ninguno de los

bloques de este curso académico se observa mención explícita a este aspecto. Así, hay que esperar a la formulación de los contenidos del tercer curso para encontrar una referencia directa de un aspecto relacionado con este fenómeno pragmático.

Una lectura comparativa entre la distribución de contenidos propuesta para la lengua castellana y para una lengua extranjera distinta del inglés pone de relieve desajustes significativos. A modo de ejemplo se observa que ya en el primer curso de la ESO se enseña la «conjugación de las formas familiares y de cortesía del modo imperativo»⁴ en alemán, mientras que de la cortesía verbal española sólo se ofrece una breve aproximación a las formas deícticas de cortesía en el tercer curso de la ESO.

Esto provoca, en definitiva, que frente a los alumnos que no cursan una segunda lengua, aquellos que han escogido francés o alemán posean un mejor desarrollo comunicativo que producirá mayores beneficios para ellos durante cualquier situación comunicativa, independientemente de la lengua con la que se expresen⁵.

En base a lo apuntado, es preciso reflexionar sobre este desajuste curricular. Pese a que los factores que condicionan tal desorganización serían numerosos, sólo nos detenemos en analizar uno de ellos: la metodología didáctica que predomina en la Educación Secundaria Obligatoria.

⁴ Vid. Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, B.O.C.M 126.

⁵ Y esta situación es contraria a los principios de igualdad y no discriminación que rigen nuestro sistema educativo.

2. LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Indicar que en las aulas pueden encontrarse diferentes metodologías didácticas según el docente que imparta la materia, la asignatura ofertada, el centro educativo o el rendimiento académico de los alumnos no supone una novedad. En efecto, hace ya casi tres décadas, Blázquez Entonado (1983: 24) apuntó que

«la primera constatación que salta a la vista al acercarse al análisis de la enseñanza es que ni todas las épocas ni en todos los lugares, ni por parte de todos los profesores ésta se hace de la misma manera. Caben en ella múltiples planteamientos prácticos y teóricos, y del mismo modo responde a muchas y variadas justificaciones. Y es que cada teoría de la enseñanza cristaliza en un “modelo de enseñanza”».

Si se analiza cómo se aplica esta definición a la Educación Secundaria Obligatoria, es posible concluir que, salvo en contadas excepciones, esta etapa educativa es una de las que más favorece «la repetición, la falta de sentido crítico, la rutina en la docencia y la pasividad en el aprendizaje» (Gómez Pérez, 1970: 21). En efecto, en muchas aulas aún estar vigente la antigua máxima latina *Magister dixit, discipulus credit*, puesto que en ellas suelen transmitirse una serie de contenidos didácticos exactamente del mismo modo como se hacía con nuestros antepasados.

Con todo, el lector podrá pensar que muchos de esos contenidos no pueden explicarse de otra forma posible. Es más, puede apoyarse en el hecho de que hay varias asignaturas cuya transmisión de contenidos no admite variaciones (a saber: las asignaturas del área de ciencias puras). Si bien un planteamiento de este tipo parece invalidar la idea que acabamos de apuntar, es preciso recordar que hay muchas otras materias cuyos conceptos pueden explicarse de forma contrastiva y no como una simple acumulación de fechas y hechos⁶. En nuestra opinión, utilizar una didáctica de tipo contrastivo en el área de lengua proporciona mayores beneficios

⁶ Piénsese, por ejemplo, en asignaturas propias del área de humanidades (Historia, lengua...).

para el alumno ya que mediante este tipo de enseñanza-aprendizaje podrá llegar a relacionar autores y obras muy distantes entre sí, siendo capaz, por ejemplo, de observar cómo el estilo de Azorín presenta muchas características con el que defendían algunos autores ilustrados como José Cadalso⁷.

No obstante, el temor por parte del profesor a que los alumnos no sepan relacionar aspectos alejados entre sí, unido a la falta de originalidad para evaluar los contenidos propios del área de lengua conlleva que se emplee únicamente un método didáctico de carácter tradicional, cuando éste podría complementarse con una metodología didáctica más moderna y participativa.

2.1. Modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional

Debido a que el sistema educativo español está basado en una serie de normas legales, la actividad del profesor requiere una gran planificación. Esto suele provocar que el uso de una metodología didáctica tradicional, tanto en la exposición teórica de los contenidos como en la forma de evaluar la asimilación de los mismos, siga siendo una realidad en las aulas actuales.

Aunque se conoce mediante diferentes denominaciones —«modelo clásico-tradicional» (Blázquez Entonado, 1983: 25), «modelo logocéntrico» (Titone, 1981: 191), «modelo deductivo», etc.—, esta metodología didáctica se caracteriza por:

- a) Otorgar un papel irrisorio al alumno, limitando su función a escuchar al profesor para asimilar, memorizar y saber recitar lo más fielmente posible los conocimientos que el docente ha transmitido (Blázquez Entonado, 1986: 27), o saber aplicarlos en ejercicios sistemáticos, mecánicos, de dudosa trascendencia práctica:

⁷ Para ampliar información sobre este aspecto véase REYES CANO (1993).

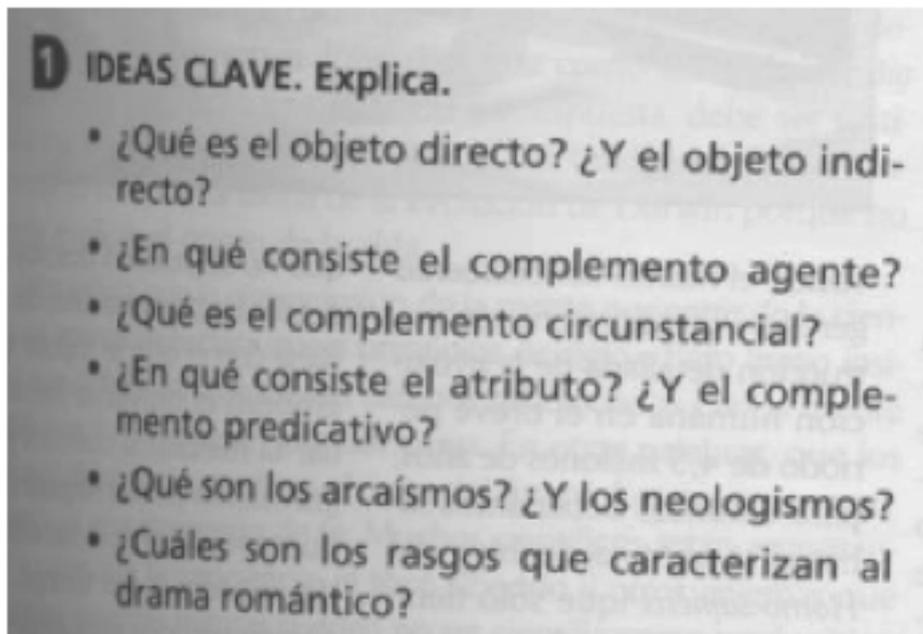


Imagen 1. Actividades referidas a la comprensión del objeto directo.

Fuente: Gómez (2003: 69)

- Considerar que es el docente quien decide qué y cómo va a explicar, qué materiales didácticos y qué tipo de metodología de evaluación empleará con los alumnos... En consecuencia, el papel del alumnado es irrisorio ya que únicamente «tendrá que poner en juego todos sus esfuerzos atentos y de reflexión para seguir ‘punto por punto’ el engranaje explicativo del profesor» (Blázquez Entonado, 1983: 193).
- Favorecer una distribución específica del aula en la que los alumnos se alinean en hileras de mesas frente al profesor, dificultando las relaciones que pueden establecer entre ellos.

2.2. Modelo de enseñanza psicocéntrico

Frente al modelo didáctico anterior, este sistema de enseñanza — también llamado «psicocéntrico», «puerocéntrico», «paidocéntrico» (Blázquez Entonado, 1983: 197), «modelo inductivo» o metodología de la «Escuela Decroly» (Fourcade, 1979: 71)— se caracteriza por:

- Considerar que el hecho pedagógico debe partir del propio alumno. Por ello, se tiende a favorecer la colaboración entre los estudiantes. La función del docente consiste, pues, en «saber penetrar en sus alumnos y prepararles estímulos y ambientes adecuados para su aprendizaje» (Blázquez Entonado, 1983: 198). En otras palabras, aunque el saber teórico sigue siendo importante, la manera de llegar a él es lo que cambia. La explicación magistral del profesor es sustituida por una intervención directa del alumnado, quien infiere los contenidos abstractos a través de la indagación exterior al aula (observando, o recabando datos y materiales, etc.
- Abandonar la distribución prototípica del aula a favor de una nueva organización en la que los alumnos puedan interactuar fácilmente entre ellos.

Ahora bien, no debe entenderse que este enfoque devalúe el saber teórico que posee el profesor, al contrario: el docente que desee llevar a cabo este tipo de metodología debe tener unos sólidos conocimientos del temario que va a impartir porque deberá seleccionar los ejemplos adecuados para que el alumno pueda inferir lo abstracto a partir de la reflexión sobre la muestra proporcionada⁸.

Si tomamos en consideración que ambas metodologías se aplican en las aulas, es posible plantearse las siguientes cuestiones: ambos modelos, ¿son excluyentes o complementarios?, ¿cuál de ellos debe utilizarse para explicar a los alumnos la *cortesía verbal*?

Aunque estas cuestiones serán respondidas tras analizar los gráficos derivados de las investigaciones, antes de presentar dichos materiales conviene exponer de forma sucinta los rasgos definitorios del centro educativo y de la tipología de alumnos que forman el grupo de control y el grupo experimental de este trabajo.

⁸ Este método suele utilizarse para explicar ciertas teorías filosóficas como la teoría de los silogismos.

3. LA CORTESÍA VERBAL: EXPLICACIÓN EN 2º DE LA ESO

El estudio se ha llevado a cabo con los 16 alumnos que forman el grupo-clase de 2º de la ESO cuando ésta se desdobra. Conviene destacar que el rendimiento de estos estudiantes no es todo lo satisfactorio que puede llegar a ser. Esto responde, fundamentalmente, a tres factores principales:

- Falta de motivación. Gran parte del alumnado no está motivado para llevar a cabo las tareas que se les encomiendan desde el área de lengua castellana y literatura. En gran medida, esto se debe a la falta de variedad que presentan las tareas que se realizan en esta asignatura (básicamente, ejercicios del libro y trabajos pautados) y al alto nivel de exigencia por parte del profesorado que imparte esta materia. La consecuencia de todo esto se traduce en que más de la mitad de la clase no suele realizar las tareas exigidas.
- Falta de ambición y baja autoestima por aprender lo máximo posible. Los alumnos de este curso tienden a trabajar muy por debajo de sus capacidades, hecho que cristaliza en un rendimiento académico insuficiente, conformista.
- Falta de conocimientos previos. Debido a la falta de ambición del alumnado, los conocimientos de gran parte de las asignaturas suelen olvidarse al aprobar la asignatura o al superar el curso correspondiente. Esto implica que muchas de las cuestiones previas que necesitan aplicarse a un determinado tema (por ejemplo, a las funciones del lenguaje) no estén del todo consolidados.

3.1 Estructura de la investigación

Debido a que durante esta etapa educativa el individuo está desarrollando sus habilidades intelectuales, desde un primer momento la

metodología seguida por esta investigación tuvo que sortear varios problemas:

El primero de ellos consistió en que la complejidad del tema escogido obligaba a seleccionar algunos conceptos relacionados con la cortesía verbal realizando una adaptación didáctica de la teoría vinculada a los mismos para facilitar su comprensión.

El segundo problema fue de carácter didáctico. Puesto que debían obtenerse resultados contrastivos, fue necesario separar a los alumnos en dos grupos (uno de control y otro experimental) para explicar el contenido teórico sólo uno de ellos sin que el grupo experimental pudiera escucharlo ya que, de ser así, la muestra presentada no sería rigurosa. Dado que en el centro no había aulas disponibles para poder llevar a cabo una explicación teórica de los contenidos con el grupo correspondiente, se decidió elaborar dos tipos de cuestionarios (uno para cada grupo) para que fueran cumplimentados en horario extraescolar. Por ello, durante la entrega de los mismos se realizaron dos advertencias: la primera, que los alumnos que tenían el cuestionario que contenía la explicación teórica leyesen atentamente la teoría proporcionada para poder responder correctamente a las preguntas formuladas; y la segunda, que si no se sabía responder a alguna cuestión, se pasase a la siguiente.

Al primer grupo (grupo de control) se le proporcionó un documento que contenía una explicación teórica adaptada de los conceptos *cortesía*, *cortesía lingüística*, *descortesía*, *imagen pública*, *imagen positiva* e *imagen negativa* y una adaptación de las reglas conversacionales propuestas por Robin Lakoff.

Tras esta explicación teórica se incluían varias viñetas de cómic creadas *ad hoc* para esta investigación⁹ y una serie de preguntas de reflexión a las que el alumno debía dar respuesta.

⁹ Exceptuando una de ellas, que fue adaptada de Goffman (1981: 23). Para la creación de las demás tiras se utilizaron las siguientes páginas web: www.pixton.com y www.makebeliefscomix.com [última consulta: 11/01/2013].

Por su parte, al grupo experimental se le entregó un cuestionario práctico integrado sólo por las escenas que formaban la parte práctica del documento proporcionado a la primera agrupación.

3.1.1 Finalidad y estructura de los ejercicios

Hace ya más de dos décadas que el sociólogo canadiense Erving Goffman (1960: 5) aplicó el concepto *imagen pública* a una descripción sociológica de los seres humanos. Según este autor, en muchas interacciones de la vida cotidiana

cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. Les interesará su status socioeconómico general, su concepto de sí mismo, la actitud que tiene hacia ellos, su competencia, su integridad, etc. (Goffman, 1981: 13).

Tomando como base esta concepción, Brown y Levinson (1975) establecieron que esta imagen pública puede dividirse en imagen positiva e imagen negativa¹⁰.

Como se ha indicado anteriormente, resulta llamativo que estos tres conceptos no se estudien en etapas educativas anteriores a la universidad, quizá por la gran abstracción mental que requieren. En nuestra opinión, lograr que el alumno sea consciente de cómo una situación comunicativa puede repercutir en uno de los dos polos de su imagen pública conlleva el desarrollo sus capacidades cognoscitiva, comunicativa y lingüística.

Si este hecho es asimilado, se debería comprender sin mayores dificultades una serie de normas conversacionales que, en el caso de ser observadas, pueden contribuir de forma notable a lograr los objetivos que se persiguen con la situación comunicativa dañando mínimamente la

¹⁰ Véase nota número 1.

imagen pública; nos referimos a las reglas conversaciones establecidas por Robin Lakoff.

Por todo lo apuntado, ambos cuestionarios se iniciaban con la presentación de dos situaciones comunicativas en las que debía observarse tanto el respeto o la trasgresión de dos de las máximas conversacionales propuestas por Lakoff (sea claro y sea cortés) como la potenciación o la devaluación de uno de los polos de la imagen pública de alguno de los interlocutores. Todos los alumnos disponían de la siguiente tira cómica:



Imagen 2. Situación que planteaba el primer ejercicio. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, cada cuestionario presentaba las siguientes preguntas:

| CUESTIONARIO TEÓRICO | CUESTIONARIO PRÁCTICO |
|---|---|
| <p>Atendiendo al mensaje que acabas de transmitir, responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que has respetado alguna de las máximas propuestas por Lakoff? ¿Cuál? ¿Cuáles? • ¿Crees que has potenciado alguno de los “deseos” explicados en la teoría¹? ¿Cuál? ¿Cuáles? <p>¹NOTA: En la teoría correspondiente se utilizaron los términos “deseo positivo” y “deseo negativo” para aludir a las nociones “imagen positiva” e “imagen negativa” de la teoría de Brown y Levinson.</p> | <p>Atendiendo al mensaje que acabas de transmitir, responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi mensaje ha sido... (señala solo <u>una</u> respuesta) <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Claro <input type="checkbox"/> Ambiguo <input type="checkbox"/> Cortés <input type="checkbox"/> Descortés <input type="checkbox"/> Claro y cortés <input type="checkbox"/> Ambiguo y cortés <input type="checkbox"/> Ambiguo y descortés • Reflexiona: ¿qué crees que habrá pensado sobre ti la persona que quería venderte el producto? |

Tabla 2. Preguntas sobre la situación planteada en el primer ejercicio. Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, los alumnos encontraban la siguiente situación, que incidía en la teoría de la cortesía de Brown y Levinson y en la noción goffmaniana de *face*:

“Imagina que un vecino tiene la radio puesta a todo volumen a altas horas de la noche. Ya no aguantas más, llamas a su puerta y le dices “¡Baja el volumen de la radio ya!”

| CUESTIONARIO TEÓRICO | CUESTIONARIO PRÁCTICO |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué imagen crees que se forma de ti tras haberle dicho “¡Baja el volumen de la radio ya!” ¿Por qué? • ¿Cómo crees que se siente la persona a la que le dices eso? ¿Por qué lo crees? • ¿Crees que has respetado las reglas de | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué imagen crees que se forma de ti tras haberle dicho: “¡Baja el volumen de la radio ya!” ¿Por qué? • ¿Cómo crees que se siente la persona a la que le dices eso? ¿Por |

| | |
|--|---|
| <p>Lakoff? ¿y los dos deseos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué diferencias observas entre decirle a alguien “¡Baja el volumen de la radio ya!” o “¿Te importaría bajar el volumen de la radio?” ¿Utilizarías las dos indistintamente o prefieres alguna en concreto? ¿Por qué? ¿De qué dependería tu uso? | <p>qué lo crees?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué diferencias observas entre decirle a alguien “¡Baja el volumen de la radio ya!” o “¿Te importaría bajar el volumen de la radio?” ¿Utilizarías las dos indistintamente o prefieres alguna en concreto? ¿Por qué? ¿De qué dependería tu uso? |
|--|---|

Tabla 3. Preguntas sobre la situación planteada en el segundo ejercicio. Fuente: Elaboración propia.

3.2. Exposición de los resultados obtenidos

Aunque sólo se han adaptado dos reglas conversacionales de Lakoff al nivel educativo medio (*sea claro y sea cortés*), sorprendentemente éstas no han sido comprendidas por los alumnos.

Para demostrar este hecho analizamos los resultados de la primera pregunta:

La contextualización de la interacción propuesta no presentaba dificultad: rechazar una llamada de tipo comercial utilizando una formulación lingüística que se ajusta plenamente a las reglas conversacionales propuestas por el lingüista americano. Es clara porque rechaza la oferta firmemente, pero también es cortés porque se manifiesta atención, paciencia y respeto por una persona que, en resumidas cuentas, sólo está realizando su trabajo. Lingüísticamente, esto se observa en las secuencias «*No pongo en duda que...*» y «*como ya le he indicado antes*».

No obstante, frente al 63% de alumnos del grupo de control (que disponía de la teoría) que ha sabido observar las máximas respetadas en la situación, sólo un 25% de los alumnos del grupo experimental (que no disponía de la teoría) ha identificado el cumplimiento de las mismas.

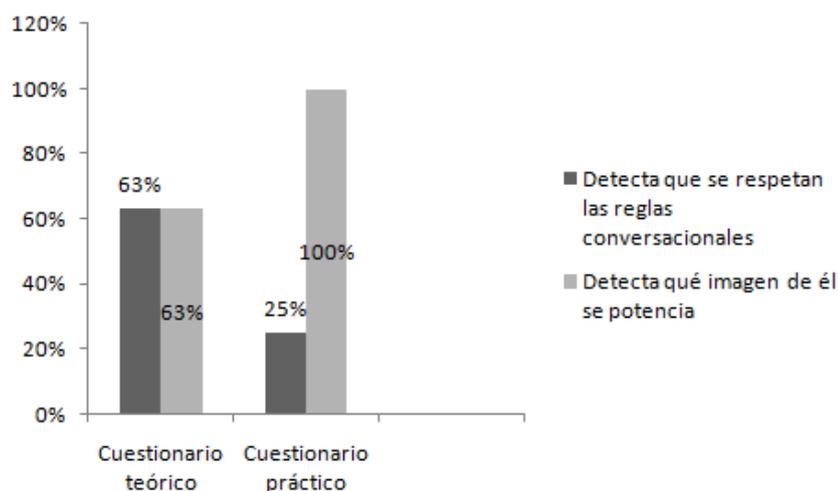


Gráfico 1. Reglas conversacionales. Procentaje de resultados del primer ejercicio. Fuente: Elaboración propia.

Esto pone de manifiesto que la explicación de este aspecto pragmático debe subordinarse a una explicación teórica previa. Ahora bien, sería conveniente elaborar nuevas propuestas teóricas para que este aspecto fuera comprendido por un porcentaje de alumnos mayor.

En la segunda actividad se propuso una situación comunicativa de tipo descortés que obligaba al alumno a reflexionar sobre el tipo de imagen que transmitía en dicha interacción, por una parte, y sobre cómo un determinado uso del lenguaje podía contribuir a salvaguardar el polo positivo de la misma, por otra parte.

La situación se inspiró en la vida en comunidad: pedirle a un vecino que aminore el volumen de una radio que suena a deshoras, hecho supone una violación de la imagen negativa del destinatario, puesto que se coarta su libertad de acción; y una potenciación negativa sobre la imagen positiva del emisor, ya que puede ser tildado de impaciente, poco amigo de las fiestas, etc.

Para mitigar la incidencia del acto sobre ambos tipos de imagen, en la formulación lingüística de la petición el ejercicio se empleó el condicional de cortesía (*"te importaría bajar el volumen de la radio?"*) ya que esta forma

verbal modera la descortesía asociada a este tipo de acciones a la vez que atenúa la imagen que transmite el sujeto que realiza la petición.

Según los resultados obtenidos, frente al 37% de los alumnos que formaban parte del grupo experimental, el 75% de los integrantes del grupo de control asociaron el uso del lenguaje con la reducción del daño de la propia imagen:

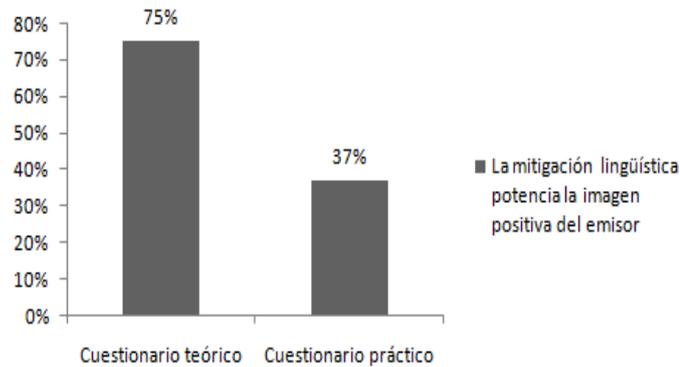


Gráfico 2. Mitigación lingüística y potenciación de imagen pública. Procentaje de resultados del segundo ejercicio. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, al plantear la petición utilizando una forma verbal imperativa, la totalidad de los alumnos que realizaron el cuestionario teórico detectó que la expresión lingüística utilizada influía negativamente sobre la imagen que se transmitía:

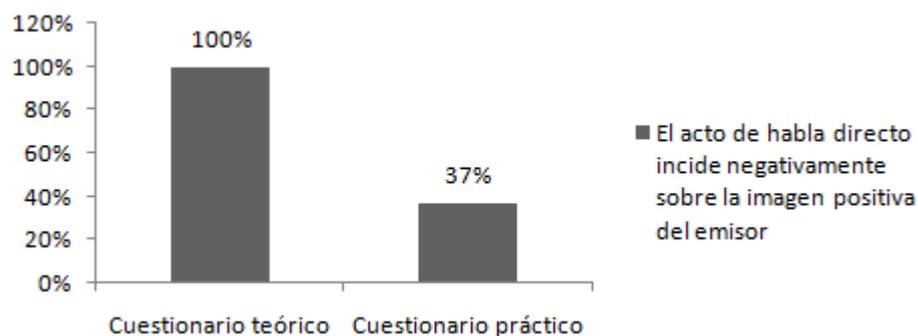


Gráfico 3. Acto de habla directo. Procentaje de resultados del segundo ejercicio. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados anteriores evidenciaron que, aunque se supone que todos los integrantes de la sociedad son conscientes de que tienen una imagen pública, sólo aquellos alumnos a los que se les proporcionó el cuestionario que contenía una explicación teórica presentaron un alto grado de comprensión de las nociones relacionadas con las teorías de Goffman y de Brown y Levinson, y una comprensión algo menor de las máximas conversacionales de Lakoff¹¹.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha intentado demostrar que tanto la explicación como la comprensión de ciertos aspectos pragmáticos de la lengua puede llevarse a cabo en 2º de la ESO. Asimismo, Hemos defendido que en este curso deberían explicarse los conceptos *imagen pública*, *imagen positiva* e *imagen negativa*, y las reglas conversacionales de Lakoff¹².

Ahora bien, hay que tener especial cuidado si se adapta la nomenclatura de dichos términos, puesto que, como ha ocurrido con algunos alumnos, la terminología utilizada puede provocar errores de interpretación.

En nuestra opinión, el hecho de ser consciente de que se dispone de una imagen pública que puede resultar dañada en el transcurso de cualquier interacción comunicativa ya implica que el individuo empiece a reflexionar sobre los mecanismos que puede utilizar para que el daño hacia su imagen sea mínimo. Si, además, esto se empieza a abordar en los primeros cursos de la ESO, la descompensación temporal y de contenidos que se observa en la enseñanza de la cortesía verbal en distintas lenguas (español-inglés, español-francés, español-alemán...) se reduciría de forma considerable, por

¹¹ Ahora bien, también conviene destacar que algunas de las respuestas de los alumnos evidenciaron que el hecho utilizar el término *deseo* para referirnos a las nociones de *imagen* provocó errores de interpretación de la pregunta. Hubiera sido conveniente, pues, intentar una explicación empleando los términos originales propuestos por Brown y Levinson.

¹² En un futuro trabajo debería abordarse con mayor profundidad el hecho de que las reglas conversacionales de Lakoff presenten un porcentaje de asimilación tan bajo. Convendría, pues, elaborar nuevos ejercicios para explicar con éxito este aspecto pragmático en 2º de la ESO.

una parte, y los futuros ciudadanos de este país finalizarían la ESO siendo ciudadanos más cultos, críticos y reflexivos; en definitiva, sabiendo reflexionar sobre el uso que hacen de la lengua.

Finalmente, conviene remarcar que aunque este trabajo representa sólo una breve aproximación a aspectos didácticos que deberían mejorarse, tenemos la esperanza de que las cuestiones que en él se abordan abran nuevas vías de investigación en los ámbitos lingüístico y educativo.

5. BIBLIOGRAFÍA

BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1983): *Didáctica General*, Madrid, Anaya.

BRAVO, D. (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.

BROWN, P. y LEVINSON, S.C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

DEL SAZ, M. Milagros (2000): *La cortesía lingüística en el discurso publicitario*, Valencia, Universidad de Valencia.

ESPAÑA. (1991): REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 26 de junio 1991, 152.

— (2006): LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106.

— (2007): REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, 260.

FORUCADE, R. (1979): *Hacia una renovación pedagógica*, Madrid, Cincel.

FUENTES, C. et alii (2011): *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*, Suiza, Peter Lang AG.

GOFFMAN, E. (1967): *International ritual. Essays on face-to-face behavior*. Nueva York, Doubleday Anchor Books.

— (1981): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores. 47

GOMEZ, R. (1970): "Educación impartida y educación compartida", en *Nuevo Tiempo*, 197, Madrid.

LAKOFF, R. (1973): "The logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", en *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 345-356.

REYES CANO, R (1993): "Azorín y la literatura española del s. XVIII", en *Anales azorinianos*, IV.

TITONE, R. (1981): *Psicodidáctica*, Madrid, Narcea.