



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS.**

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

**TRABAJO FIN DE MÁSTER. CURSO: 2011 - 2012**

**Lengua y literatura españolas**

**TORRES ÁLVAREZ, JOSÉ**

**DNI: 38857033-M**

**CONVOCATORIA: JUNIO**

## **CONSIDERACIONES PREVIAS**

Para una lectura más cómoda nuestra investigación se acompaña de un CD-ROM interactivo que contiene los Anexos que se mencionan a lo largo de las siguientes páginas.

## ÍNDICE

### CONSIDERACIONES PREVIAS

RESUMEN.....	1
ABSTRACT .....	1
DESCRIPTORES .....	1

### 1. INTRODUCCIÓN .....

2

1.1. Relación con la docencia de la lengua castellana.....	2
1.2. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	3
1.3. Estructura de la investigación .....	4
1.4. Metodología de la investigación .....	5

### 2. LA CORTESÍA VERBAL .....

6

2.1. Estado de la cuestión y fundamentación teórica.....	7
2.2. La cortesía verbal dentro del sistema educativo español .....	8
2.2.1. La cortesía verbal en el sistema educativo español superior .....	9
2.2.2. La cortesía verbal dentro del sistema educativo español medio .....	9

### 3. LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....

12

3.1. Modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional.....	13
3.2. Modelo de enseñanza psicocéntrico .....	14

### 4. EL COLEGIO “LA INMACULADA” .....

17

4.1. La cortesía dentro de las líneas de acción del Departamento de Lengua .....	18
4.2. El grupo-clase de 2º de la ESO.....	19
4.3. Material didáctico utilizado en el área de lengua castellana y literatura.....	19
4.3.1. La cortesía verbal en el material didáctico de Oxford University Press .....	20

4.3.2. Conclusiones parciales sobre el estudio de la cortesía verbal .....	21
4.4. Metodología sobre la enseñanza de la cortesía verbal en 2º de la ESO .....	22
4.4.1 Estructura y finalidad de los ejercicios .....	23
4.4.2. La concepción de la (des)cortesía en 2º de la ESO.....	34
4.4.3. La imagen pública y las reglas conversacionales de Lakoff en 2º curso de la ESO.....	37
4.4.4. Las fórmulas de tratamiento en 2º de la ESO .....	41
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>43</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>45</b>

## **CD-ROM**

**ANEXO I:** Contenidos del primer curso de la ESO

**ANEXO II:** Gráficos del centro escolar

**ANEXO III:** Cuestionarios sobre la cortesía verbal

## RESUMEN

Es un hecho innegable que, desde la publicación de la teoría de Brown y Levinson (1975), la cortesía verbal ha sido un fenómeno al que muchos estudiosos se han acercado. No obstante, resulta paradójico que haya abundantes estudios sobre la cortesía verbal en ELE pero que no puedan documentarse demasiados sobre este aspecto dentro de la lengua materna, y más concretamente, en el seno de la Educación Secundaria Obligatoria.

El Currículo Oficial de Lengua castellana y literatura que establece la Comunidad de Madrid para la Educación Secundaria Obligatoria contempla la enseñanza de este hecho pragmático durante el tercer curso únicamente mediante el análisis de las fórmulas de tratamiento *tú* y *usted*. Por este motivo, en este trabajo partimos de la base de que la explicación de este contenido, además de ser insuficiente, por preceptiva legal se aborda tardíamente

Así las cosas, en esta investigación nos planteamos si es posible explicar nuevos conceptos relacionados con la cortesía verbal en un curso inferior a tercero de la ESO y, en caso afirmativo, analizar qué metodología didáctica debería utilizarse para conseguir este objetivo.

## ABSTRACT

Since the publication of the Brown and Levinson's Theory (1975), politeness has been studied by many scholars. Nevertheless, although we can find many studies related to foreign language education, we can't locate some works related to the education of the Spanish language at middle school.

In fact, the Spanish language syllabus of the Community of Madrid for this educational grade only offer a minimum approach to the politeness theory by the analysis of the pronominal treatment formulas in the 7<sup>th</sup> Grade.

For this reason, this investigation aims to show if is possible to explain another pragmatic notions related to politeness theory less than the 7<sup>th</sup> Grade. If it's successful, we try to show some effective teaching methods to achieve this goal.

## DESCRIPTORES

Didáctica de la lengua  
Cortesía verbal  
Educación Secundaria Obligatoria  
Competencia comunicativa  
Metodología didáctica

## 1. INTRODUCCIÓN

El preámbulo de la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que uno de los objetivos fundamentales de la misma es «proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos (...) para que alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades». Entre otras, la secuenciación de contenidos del área de Lengua castellana y literatura durante la ESO pretende desarrollar la competencia comunicativa del alumnado<sup>1</sup>. Por ello, durante este tramo académico se proporcionan al alumno un «conjunto de conocimientos sobre la lengua» y una serie de «procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales» (DECRETO 23/2007) que deben observarse para que cualquiera de los actos comunicativos que lleve a cabo se desarrolle de forma exitosa.

Lo anterior parece sustentarse sobre la idea de que «una lengua, usada en una sociedad, refleja la cultura general de la población» (Claude Lévi-Strauss, 1987: 110). Por consiguiente, cuanto más completo sea el saber sobre la lengua española y cuanto mejor sea el uso que se haga de la misma, más positiva será la imagen de la sociedad que la utiliza.

### 1.1. Relación con la docencia de la lengua castellana

Para potenciar dicha imagen, son necesarias una redistribución y una reformulación curricular de algunos de los contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje dentro del área de lengua<sup>2</sup>, y una reflexión acerca de la metodología didáctica más conveniente para lograr transmitir con éxito aquellos contenidos teóricos que, en definitiva, redundarán en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos.

Todo lo comentado hasta el momento puede haber llevado al lector a formularse una serie de preguntas: ¿es posible probar que el enfoque que tienen muchos de los aspectos de la legislación educativa vigente no contribuye a que los alumnos acaben la ESO siendo comunicativamente más competentes?; ¿qué explicación puede darse al hecho de que casi ninguno de ellos reflexione sobre el uso que se hace de la

---

<sup>1</sup> Entendemos por *competencia comunicativa* aquella «capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla», hecho que «implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación» (Diccionario de términos clave de ELE).

<sup>2</sup> Como se pondrá de manifiesto en las próximas páginas, el planteamiento actual del currículum oficial no permite desarrollar de forma óptima la capacidad comunicativa de todos los alumnos.

lengua?, ¿es posible conseguir que el alumno se convierta en un ciudadano culto, crítico y reflexivo, sólo con fomentar su competencia pragmática?, si esto es posible, ¿qué metodología debe utilizarse en el aula?

Pese a que proporcionar respuestas a estas cuestiones no es tarea fácil, y aun aceptando el hecho de que «*lo que una sola persona puede conseguir es limitado y, a veces, tedioso*»<sup>3</sup>, al final de esta investigación se ofrece una breve reflexión sobre las mismas.

## **1.2. Objetivos e hipótesis de la investigación**

Aunque no se repare en ello, la comunicación humana es una capacidad innata de las personas que se desarrolla con el paso del tiempo. De este modo, durante el transcurso de cualquier acto comunicativo interpersonal de tipo físico los gestos, la manera de vestir o la forma de moverse se convierten en elementos indispensables que proporcionan información acerca de la persona que tenemos delante.

No obstante, como ya apuntó el sociólogo Erving Goffman (1981: 13), es posible que la imagen inferida mediante estos signos kinésicos no sea exacta ya que cualquier interlocutor puede actuar obedeciendo a un «criterio totalmente calculador, expresándose de determinada manera con el único fin de dar a los otros la clase de impresión que, sin duda, evocará en ellos la respuesta específica que a él le interesa tener».

Debido a que en cualquier acto comunicativo la expresión —ya sea oral o escrita— resulta de gran importancia para obtener (o matizar) una imagen del interlocutor, uno de los objetivos fundamentales de la ESO debe consistir en enseñar al alumno a ser más consciente de que tiene una imagen pública que se transmite en cada una de sus intervenciones comunicativas, por una parte, y a vincular el uso que se hace de la lengua con una determinada proyección de dicha imagen, por otra parte. Dicho de otro modo, resulta necesario enseñar que, aunque durante el transcurso de la interacción comunicativa esta imagen puede resultar gravemente dañada, el uso de determinadas estrategias lingüísticas puede reparar o mitigar ese daño sin que el objetivo que ha dado lugar al acto comunicativo se vea afectado<sup>4</sup>. Si esto se logra, se cumplirán los

---

<sup>3</sup> Gutiérrez Ordóñez (2005: 25).

<sup>4</sup> No en vano, en opinión de Escandell (2007: 143), «*el lenguaje es el más poderoso medio de relación interpersonal. Por ello, lo utilizamos cuando pretendemos determinados objetivos, especialmente aquellos cuya consecución depende más o menos de otras personas*».

objetivos establecidos por la legislación vigente que se han apuntado al inicio de este trabajo, a la vez que se estará formado a ciudadanos cultos, críticos y pragmáticamente competentes. Para ello, es preciso que el alumno entienda una serie de nociones pragmáticas de carácter abstracto y que lo haga en uno de los primeros de la ESO para que pueda finalizar esta etapa educativa siendo comunicativamente más competente y con el desarrollo mental necesario para poder reflexionar acerca del uso que hace de la propia lengua<sup>5</sup>.

Somos conscientes de que las pretensiones de este trabajo pueden llegar a presentarlo como una mera repetición del contenido de otras obras que versan sobre la cortesía verbal. Ahora, pese a que la base teórica de esta investigación se asienta sobre las explicaciones contenidas en varios estudios sobre pragmática y cortesía verbal, es preciso destacar que la novedad que de la misma radica en establecer qué importancia se le concede a la cortesía verbal dentro del currículum oficial del área de lengua y en comprobar si es viable su estudio en un curso inferior al propuesto por la normativa legal vigente.

### **1.3. Estructura de la investigación**

Por los motivos expuestos, la presente investigación se estructura en dos partes:

La primera parte pretende proporcionar al lector una serie de conceptos clave que son recurrentes en este trabajo. Se ofrece, pues, un breve acercamiento al estado de la cuestión de la cortesía verbal —entendida como hecho pragmático que suele estudiarse en etapas educativas superiores—, se revisa qué importancia se le concede dentro del currículum oficial de Lengua y literatura para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, para terminar, se analizan las características básicas de dos métodos de enseñanza propios de este tramo educativo para concluir cuál de ellos debe utilizarse a la hora de explicar las nociones relacionadas cortesía verbal que se han apuntado.

En la segunda parte, se analiza qué se explica sobre la cortesía verbal en el libro de texto de tercero de la ESO utilizado en el centro en el que se han desarrollado las prácticas para proponer una conclusión al respecto y se presentan una serie pruebas

---

Piénsese, por ejemplo, en los problemas que suelen crearse cuando se realizan de forma directa los siguientes actos de habla: peticiones, acusaciones...

<sup>5</sup> Nos referimos a los conceptos de *cortesía verbal* (Haverkate, 1994), *face* (Goffman, 1967, 1981), *imagen positiva* e *imagen negativa* (Brown y Levinson, 1987) y a las *reglas conversacionales* de Lakoff (1973).

que permiten concluir cuál de las dos metodologías expuestas en la primera parte permite una mejor comprensión de la cortesía verbal en el segundo curso de la ESO.

#### **1.4. Metodología de la investigación**

La metodología que hemos seguido es de tipo analítico y comparativo. Aunque se expondrá de forma pormenorizada en el cuarto apartado, baste por ahora indicar que los resultados en los que se apoya esta investigación se basan en el análisis de un grupo de control y de un grupo experimental formado por alumnos de entre 13 y 14 años que estaban escolarizados el curso 2011-2012 en el centro religioso concertado “La Inmaculada”.

## 2. LA CORTESÍA VERBAL

Desde la Antigüedad Clásica, la retórica y la poética se ocupaban de las estructuras especiales y de las funciones estéticas o persuasivas de los textos literarios o los discursos, como hoy en día lo hace la pragmática (Van Dijk, 1992: 9). Si en aquel tiempo ya se tenía en consideración el aspecto pragmático del lenguaje, conviene subrayar cuál ha sido el motivo que ha provocado que esta disciplina haya cobrado tanta fuerza en la actualidad.

En 1930, C Morris definió *pragmática* como la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. Puesto que esta definición era significativamente amplia, fue necesario delimitarla<sup>6</sup>, lo que provocó que en los años setenta del siglo pasado empezasen a surgir una serie de disciplinas (como el Análisis del Discurso, por ejemplo) que se acercaban al estudio del lenguaje observando cómo influyen determinadas situaciones comunicativas en el uso que el hablante hace del mismo.

Una rama de estudio de la pragmática es la cortesía verbal, enfoque que se centra en observar y analizar cómo muchas interacciones comunicativas en las que se ve inmerso el hablante favorecen el uso de un conjunto de estrategias conversacionales que mitigan —o, incluso, eliminan— los distintos conflictos o tensiones que se producen entre los deseos del hablante y los de su receptor o receptores en el transcurso de cualquier situación comunicativa.

Puesto que la cortesía es un elemento básico de toda producción de orden social (Brown y Levinson, 1987: XIII), numerosos estudios sobre este fenómeno suelen iniciarse mediante una aproximación lexicográfica de este concepto; definición que se suele contraponer a la que se ha adoptado en lingüística<sup>7</sup>. Aunque no es nuestra intención repetir estos mismos esquemas, resulta conveniente rescatarlos para mostrar que pocos autores (exceptuando a Haverkate, 1994: 15) han subrayado que ambas definiciones están vinculadas.

A modo de ejemplo. En la primera acepción de la versión online del Diccionario de la Real Academia Española se define *cortesía* como la «*demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona*».

---

<sup>6</sup> Actualmente, se denomina *pragmática* a aquella «disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: (...) *emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo...*» (Escandell, 2007: 16).

<sup>7</sup> Este hecho puede documentarse en Haverkate (1994: §1) o en Escandell (2006: §8), por citar algunos ejemplos.

Por su parte, en el ámbito lingüístico<sup>8</sup> suele definirse *cortesía* como un «conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar» las tensiones que se producen cuando el hablante debe enfrentarse a un «conflicto entre sus objetivos y los del destinatario, y quiere, a la vez, no romper sus buenas relaciones con él»:

Definición social	Definición académica
«Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona» (DRAE).	«Conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar» los conflictos que se producen cuando el hablante debe enfrentarse a un «conflicto entre sus objetivos y los del destinatario, y quiere, a la vez, no romper sus buenas relaciones con él» (Escandell, 2007: 145).

Tabla 1. **Definición del término *cortesía*.**

Si se consideran las palabras de Haverkate (1994: 15) que afirman que «cortesía no es un acto autónomo; es un acto que se efectúa como subacto del acto de habla», carece de sentido disociar la definición social de la definición lingüística del término *cortesía*<sup>9</sup>.

## 2.1. Estado de la cuestión y fundamentación teórica

Hechas estas consideraciones introductorias, es momento de ofrecer una breve pincelada sobre el auge que ha experimentado el estudio de la cortesía verbal en los últimos años.

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

<sup>8</sup> Tomamos la definición de Escandell (2007: 145).

<sup>9</sup> Debido a que compartimos la opinión del pragmatista holandés, las situaciones contenidas en los cuestionarios proporcionados a los estudiantes hacen referencia tanto a la definición social como a la definición lingüística de la cortesía.

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 acción<sup>10</sup>. La amenaza constante a dicha imagen conlleva, como se ha apuntado ya, 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 estudio<sup>11</sup>, resulta paradójico que hasta hace relativamente poco tiempo la cortesía verbal careciese 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 sobre la importancia que tiene la cortesía verbal en el sistema educativo español para ofrecer una aproximación a la que se le suele dar en la Educación Secundaria Obligatoria.

## **2.2. 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.

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:

---

<sup>10</sup> Exponemos la definición original de Brown y Levinson (1987: 13): «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)».

<sup>11</sup> Enumeramos, algunas de las obras más representativas: BRAVO y BRIZ (2004), DEL SAZ (2000), FUENTES (2011), etc.

- 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.

Una de las vías que permite lograr estos objetivos es la explicación de la cortesía verbal en las aulas. Ahora bien, como se ha apuntado, la enseñanza de esta noción lingüística en la enseñanza media es irrisoria. Para justificar este hecho ofrecemos, a continuación, una reflexión acerca de la aproximación que se hace de este concepto en las etapas educativas superiores para compararla con la que se lleva a cabo en la Educación Secundaria Obligatoria.

### **2.2.1. La cortesía verbal en el sistema educativo español superior**

Aunque las universidades españolas tienen libertad para elaborar sus propios planes de estudio, todas ellas ofertan —bajo distintas denominaciones y contenidos variables— una serie de materias comunes. Así, por ejemplo, ya sea de forma obligada u optativa se ofrecen distintas asignaturas que permiten llevar a cabo una reflexión lingüístico-social (Pragmática, Análisis del Discurso, Español conversacional...). Dentro de la asignatura *Pragmática* suele abordarse, como se ha dicho, el estudio de la cortesía verbal. El hecho de abordar este concepto pragmático en este tramo educativo se debe, sin duda, a 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 lengua<sup>12</sup>.

### **2.2.2. La cortesía verbal dentro del sistema educativo español medio**

Frente a la importancia que se le concede en el ámbito educativo superior, la cortesía verbal cuenta con escasa relevancia en tramos académicos inferiores. Asimismo, resulta paradójico que la didáctica de una segunda lengua suela apoyarse en la idea de que lo importante de aprender una lengua es saber utilizarla con propiedad, saber expresarse, ser comunicativamente competente en dicho idioma. Por este motivo, ya desde los primeros cursos de la ESO, la didáctica de una lengua distinta a la materna

---

<sup>12</sup> 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).

se centre 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 se imparten durante el primer curso de la ESO en las especialidades de francés y alemán:

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

Tabla 2. La cortesía verbal en francés y en alemán durante el primer curso de la ESO (DECRETO 23/2007).

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<sup>13</sup>. Así, hay que esperar a la formulación de los contenidos del tercer curso para encontrar una mención directa a este fenómeno pragmático:

<sup>13</sup> Incluimos la distribución de contenidos relacionados con el aprendizaje de la lengua castellana propuesta por el DECRETO 23/2007 para el primer curso de la ESO en el Anexo I del CD-ROM adjunto.

<p><b>Tercer curso</b></p> <p><b>Contenidos</b></p> <p><b>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y uso de las variaciones (<b>fórmulas de confianza y de cortesía</b>) que adoptan las formas deícticas en relación con la situación.</li> <li>- Conocimiento de las diferencias entre usos orales informales y formales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados.</li> </ul>
--

Cuadro 2. **Alusión directa a la didáctica de la cortesía verbal en tercer curso de la ESO (DECRETO 23/2007)**

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»<sup>14</sup> 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 poseen un mejor desarrollo comunicativo que producirá mayores beneficios para ellos durante cualquier situación comunicativa, independientemente de la lengua con la que se expresen<sup>15</sup>.

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

---

<sup>14</sup> Subrayado nuestro.

<sup>15</sup> Y esta situación es contraria a los principios de igualdad y no discriminación que rigen nuestro sistema educativo.

### 3. 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 está 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: 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 asignaturas cuyos conceptos pueden explicarse de forma contrastiva y no como una simple acumulación de fechas y hechos<sup>16</sup>. En nuestra opinión, utilizar una didáctica de tipo contrastivo en el área de lengua proporciona mayores beneficios 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 Cadalso<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Piénsese, por ejemplo, en asignaturas propias del área de humanidades (Historia, lengua...).

<sup>17</sup> Para ampliar información sobre este aspecto véase REYES CANO (1993).

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.

### 3.1. 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:

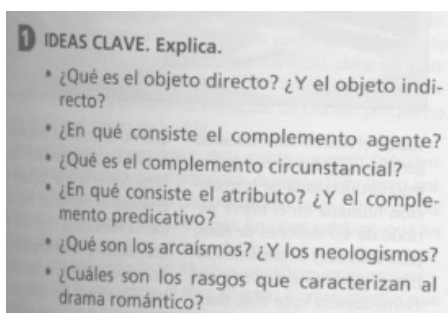


Imagen 1. Actividades referidas a la comprensión del CD (Gómez, 2003: 69)

- 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..

La siguiente imagen muestra de forma visual los puntos anteriores:

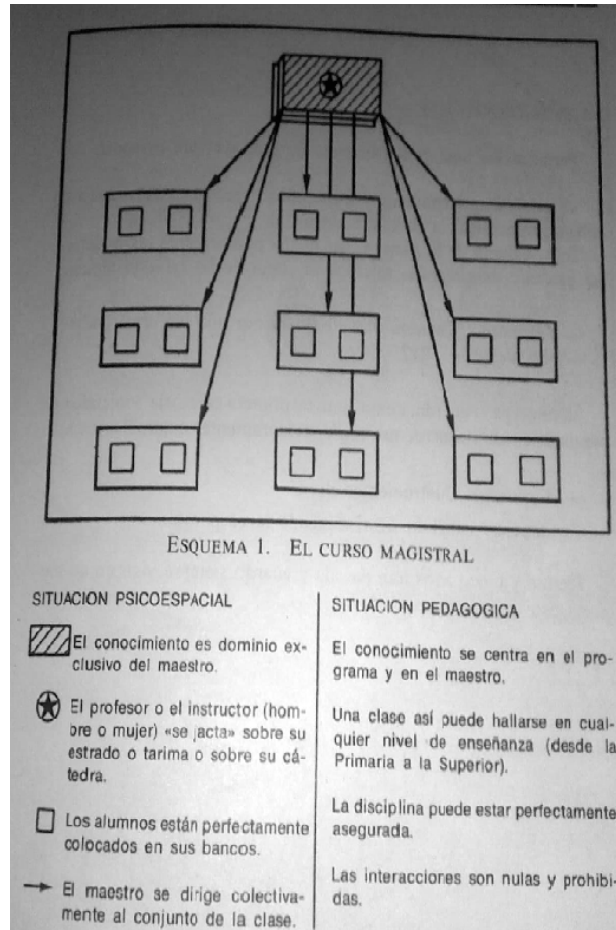


Imagen 2. **Transmisión de conocimientos dentro del modelo de enseñanza tradicional** (Fourcade, 1979: 61)

### 3.2. 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 proporcionada<sup>18</sup>.

Gráficamente, este modelo didáctico puede expresarse como sigue:

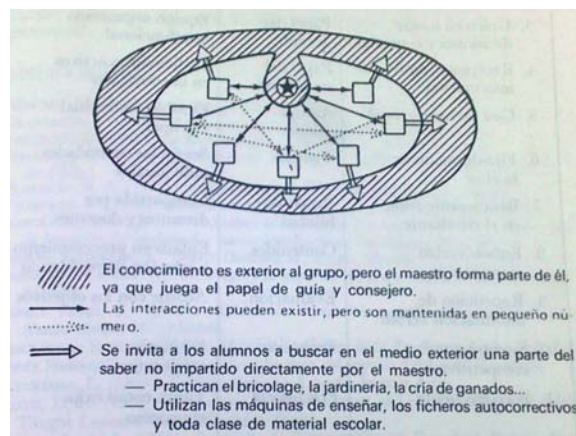


Imagen 3. **Transmisión de conocimientos y distribución del aula dentro del modelo de enseñanza psicocéntrico (Fourcade, 1979: 71)**

Si tomamos en consideración que ambas metodologías se aplican en las aulas, es posible plantearse las siguientes cuestiones: ambos modelos, ¿son excluyentes o

<sup>18</sup> Este método suele utilizarse para explicar ciertas teorías filosóficas como la teoría de los silogismos.

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 respuestas de los cuestionarios, antes de presentar dichos materiales conviene exponer de forma sucinta los rasgos definatorios del centro educativo y de la tipología de alumnos que forman el grupo de control y el grupo experimental de esta investigación.

#### 4. EL COLEGIO “LA INMACULADA”

Los resultados presentados en esta investigación se circunscriben al segundo curso de la ESO del centro “La Inmaculada”, una institución educativa bilingüe de titularidad concertada en la que se ha llevado a cabo la asignatura Prácticas externas, requisito indispensable para obtener el título oficial de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Idiomas y Formación Profesional<sup>19</sup>.

Pese a ser un colegio abierto a la diversidad de personas, pueblos y grupos sociales por razón de lengua, cultura, costumbres, religión, tradiciones o situación económica; su situación geográfica (el barrio de Moncloa-Aravaca) implica que el nivel socioeconómico de la mayoría del alumnado sea de tipo medio-alto y que, en consecuencia, la concentración inmigrante en el centro sea baja<sup>20</sup>.

Esta institución cuenta con un Plan de Convivencia que es revisado anualmente para conseguir nuevos objetivos y promover nuevas actitudes en función de las directrices generales del curso. No obstante, independientemente de las revisiones, tanto las familias de los alumnos como la propia escuela promueven varios valores morales y éticos debido a que entienden la Educación como una «síntesis de la formación humana y cristiana» (Colegio La Inmaculada, 2011: 34). Así, se ejercita

«EL RESPETO a profesor, compañeros y a cualquier persona» puesto que «la dignidad de las personas es sagrada. (...) LA RESPONSABILIDAD en el estudio, realizando las tareas y trabajos que los profesores encomienden con puntualidad, orden y limpieza. Responsabilidad en la asistencia a clase y en la puntualidad. (...) LA PARTICIPACIÓN activa y positiva en la vida y funcionamiento del Colegio. (...) EL CUIDADO y utilización adecuada de las instalaciones y recursos materiales y didácticos del conjunto del edificio escolar. (...) EL USO DE UNA VESTIMENTA adecuada y decorosa, propia de un lugar de formación y estudio<sup>21</sup> (...) y LA ACTITUD correcta en clase, no

---

<sup>19</sup> Para obtener más información véase RD 1393/2007.

<sup>20</sup> Este hecho ya fue apuntado por el Ayuntamiento de Madrid (2005: 120-121), organismo que indicó que «desde el punto de vista social, el distrito se ha caracterizado tradicionalmente por acoger residentes de elevado poder adquisitivo (la renta disponible per cápita en 2000 ascendía a 17.439 euros) dado el precio del suelo y el carácter lujoso de muchas de sus construcciones. (...) Esto ha provocado que la implantación de un grupo numeroso de mujeres inmigrantes dedicadas al servicio doméstico». Por consiguiente, el centro cuenta tan solo con un 17% de alumnos inmigrantes, alumnos españoles hijos de inmigrantes o adaptados de otras nacionalidades.

<sup>21</sup> Por deseo e la mayoría de padres, el Colegio exige el uso de uniforme.

permitiéndose el uso de móviles, otros dispositivos electrónicos o cualquier objeto que pueda distraer al propio alumno o a sus compañeros» (Colegio La Inmaculada, 2011: 34-35).

#### **4.1. La cortesía dentro de las líneas de acción del Departamento de Lengua**

Todo lo anterior, unido al alto nivel de disciplina que impera en el centro<sup>22</sup> y a los valores morales y éticos que presenta la unidad familiar del alumno<sup>23</sup>, provoca que se tengan muy presentes las reglas de cortesía en el transcurso de las interacciones comunicativas.

Así las cosas, algunas de las líneas de acción que se proponen desde el Departamento de Lengua para desarrollar una actitud cortés entre el alumnado consisten en

«**Trabajar** la escucha activa durante las explicaciones por parte de profesores o compañeros, durante las exposiciones orales y en las audiciones de cuentos, narraciones, etc. **Fomentar** la importancia del autocontrol, reflexionando antes de actuar en cualquier circunstancia: respetar el turno de palabra y las opiniones de los compañeros, fomentando la empatía, el trabajo cooperativo y el diálogo como medio de resolución de conflictos. (...) **Valorar** las aportaciones y las producciones de los compañeros. **Trabajar** el desarrollo moral a través del *roll-playing*. **Leer, comentar, escuchar** y **analizar** textos que fomenten la capacidad crítica (cuentos, poemas, fábulas, noticias, ensayos, retahílas, refranes, proverbios...). **Aceptar** como enriquecedora la diversidad lingüística» (Colegio La Inmaculada, 2011: 59).

Esto provoca que los alumnos de tercero de ESO los alumnos tengan bastante facilidad para entender el bloque didáctico dedicado a la explicación de la cortesía verbal, por una parte, y que ya los alumnos de segundo curso utilicen de forma intuitiva ciertas concepciones pragmáticas cuya explicación teórica se propone en este trabajo.

---

<sup>22</sup> Las faltas reiteradas de puntualidad o inasistencia a clase se clasifican como graves y, en el caso de la asignatura de lengua, llegan a restar un punto de la nota global, por un lado, además de suponer la «expulsión de la sesión de clase con comparecencia inmediata ante el Jefe de Estudios o el Director» y la expulsión «por un plazo máximo de seis días lectivos» (art. 13 del DECRETO 15/2007), por otro lado.

<sup>23</sup> Véanse los gráficos incluidos en el Anexo II del CD-ROM adjunto para formarse una idea del nivel socioeconómico de la familia de los alumnos.

#### **4.2. El grupo-clase de 2º de la ESO**

Como se ha indicado, el nivel socioeconómico de la unidad familiar y la base disciplinaria del propio centro influye de forma considerable en la manera de ser de los 16 alumnos que forman el grupo-clase de 2º de la ESO cuando ésta se desdobra. Ahora bien, es preciso 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 muchos de los conocimientos previos que necesitan aplicarse a un determinado tema (por ejemplo, a las funciones del lenguaje) no estén del todo consolidados.

Efectuadas estas consideraciones, conviene focalizar la atención en el tipo de material didáctico que se utiliza en el centro para, seguidamente, observar cómo se trata la cortesía verbal en él.

#### **4.3. Material didáctico utilizado en el área de lengua castellana y literatura**

Frente a la diversidad de material didáctico ofertado por distintas editoriales españolas, el centro utiliza durante toda la etapa secundaria obligatoria los materiales de la casa editorial Oxford University Press, concretamente los que se agrupan bajo el proyecto Adarve-Cota debido a que se presta atención al desarrollo de los contenidos propios

del currículo de la asignatura contribuyendo, a su vez, al desarrollo de las competencias básicas del alumno.

#### **4.3.1. La cortesía verbal en el material didáctico de Oxford University Press**

Puesto que la editorial inglesa se subordina a los criterios establecidos por el currículo oficial, en el libro de texto del tercer curso de la ESO figura un apartado concebido para que el alumno pueda identificar y, en consecuencia, utilizar distintas formas deícticas de confianza y de cortesía según diferentes situaciones comunicativas.

Para ello se ofrece una aproximación a las distintas modalidades expresivas (o registros) que puede emplear el hablante según cada situación comunicativa y una breve caracterización de los registros lingüísticos familiares, profesionales, juveniles y amorosos.

Por lo que respecta al registro lingüístico profesional, Oxford University Press destaca que se caracteriza por el uso de «**fórmulas de tratamiento** formales (*Por favor, pase usted a mi despacho*) y **fórmulas de atención** preestablecidas (*Seguros Renacer, buenos días, le atiende Andrés...*)» (Bouza, 2010: 14). Asimismo se ofrece una explicación de las fórmulas de tratamiento en español subordinándolas al empleo de un registro determinado, indicando que «en la relación con familiares, amigos y conocidos, resulta habitual el **tuteo**» mientras que «en la relación con personas desconocidas, en trato comercial, etc., para expresar **cortesía** o respeto se usa el **pronombre** usted» (Bouza, 2010: 15). Finalmente, se incluyen dos cuadros en los que se hace referencia al uso que se hace de las formas *usted*, *ustedes* y *vos* en territorios hispanohablantes, por una parte, y a las fórmulas prefijadas de la lengua que deben utilizarse para dirigirse a personas de autoridad.

### Usted, ustedes y vos

En algunos territorios en los que se habla español se hace un uso diferente de determinados pronombres como fórmulas de tratamiento:

- En muchas zonas de **Andalucía** y en **Canarias** se emplea la forma **ustedes** para el trato cotidiano entre amigos, familiares...: ¿Dónde fueron **ustedes**, chicos?
- En toda **Hispanoamérica**, además de **ustedes**, se usa **usted** tanto en el trato cotidiano como para expresar cortesía: Vengo **usted**, niño.
- En algunos países de Hispanoamérica (Argentina, Uruguay) se utiliza el pronombre **vos** en vez de **tú** como fórmula de **familiaridad**: **Vos** tenés toda mi confianza.

### Fórmulas para dirigirse a las autoridades

A la hora de dirigirse a las autoridades, se emplean las siguientes fórmulas:

- **Su Majestad** (S. M.) el Rey / **Sus Majestades** (SS. MM.) los Reyes; **Su Alteza Real** (S. A. R.) el Príncipe de Asturias; **Su Alteza Real** (S. A. R.) Doña..., infanta de España.
- **Excelentísimo / a** (Excmo. / a.). Para dirigirse al presidente del Gobierno, los presidentes de las comunidades autónomas, los presidentes del Congreso y del Senado, los rectores de las universidades, el defensor del pueblo, los alcaldes de grandes ciudades...
- **Ilustrísimo / a** (Ilmo. / a.). Para cónsules, alcaldes de ciudades, decanos de colegios profesionales, comisarios de policía...
- **Señoría**. Para los jueces y entre los miembros del Congreso y del Senado.

Imagen 4. Cuadros que acompañan a la explicación teórica (Bouza, 2010: 15)

Para comprobar que la explicación teórica ha sido asimilada con éxito se proponen las siguientes actividades:

### Actividades

9.1 Indica la fórmula de tratamiento que emplearías para dirigirte a cada uno de los personajes de las viñetas.



9.2 Si los personajes de la actividad 9 fueran tus familiares o conocidos, ¿qué fórmula de tratamiento emplearías?

Imagen 5. Actividades de comprobación de conocimientos (Bouza, 2010: 15)

#### 4.3.2. Conclusiones parciales sobre el estudio de la cortesía verbal

Teniendo en cuenta todo lo comentado, ¿resulta útil enseñar a usar las formas de tratamiento a estos alumnos? Desde nuestro punto de vista, y atendiendo a los resultados que se muestran en el epígrafe siguiente, la explicación de las fórmulas de tratamiento y de los usos asociados a las mismas carece de utilidad en este centro porque ya en 2º de la ESO, aunque no se haya explicado ningún aspecto teórico

relacionado con la cortesía verbal, se saben observar los factores extralingüísticos que condicionan la selección de *tú* o *usted* sin que ello provoque situaciones descorteses.

Así pues, en las páginas siguientes se analiza si los conceptos apuntados al principio de esta investigación pueden explicarse de forma exitosa en 2º curso de la ESO y, en este caso, mostrar qué metodología didáctica debe aplicarse.

#### **4.4. Metodología sobre la enseñanza de la cortesía verbal en 2º de la ESO**

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 haber que sortear varios problemas:

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

El segundo problema fue de carácter didáctico. Puesto que se habían de obtener resultados contrastivos, era 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 que ambos cuestionarios 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 teórico leyesen atentamente la teoría proporcionada para poder responder correctamente a las preguntas formuladas; y la segunda, que si se sabía responder a alguna pregunta, 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*; una aproximación a los factores extralingüísticos que condicionan los actos comunicativos y a los diferentes usos que pueden tener en español peninsular las distintas fórmulas de tratamiento y, finalmente, una adaptación de las reglas conversacionales propuestas por Robin Lakoff.

Tras esta explicación teórica se incluía una serie de viñetas de cómic creadas *ad hoc* para esta investigación<sup>24</sup> y una serie de preguntas de reflexión a las que el alumno debía dar respuesta.

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.

#### 4.4.1 Estructura y finalidad de los ejercicios

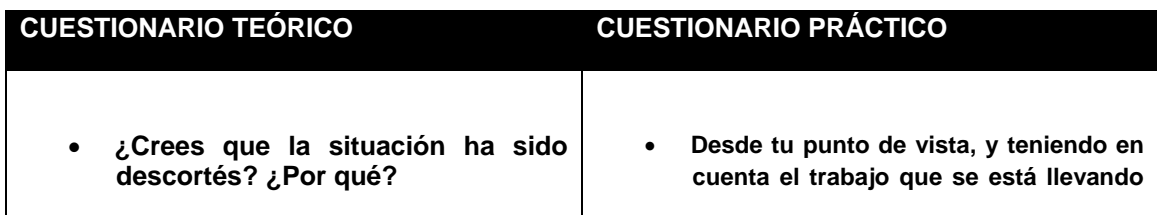
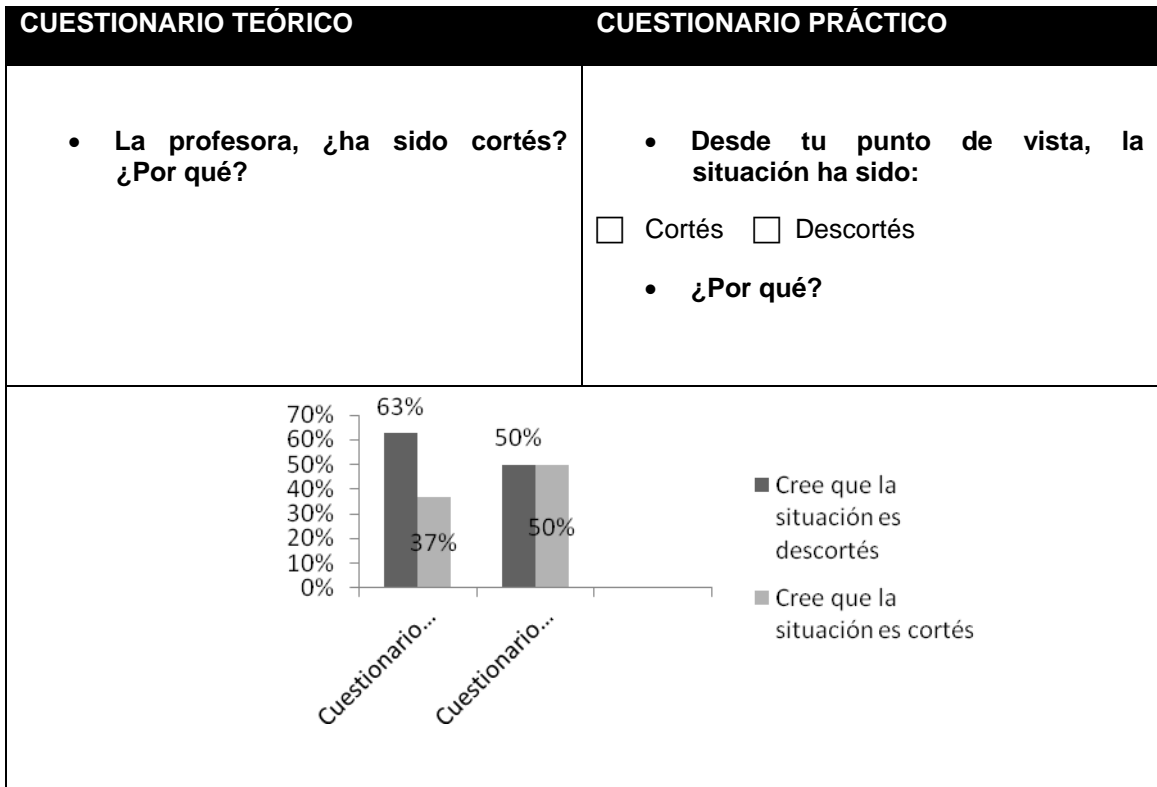
Ambos cuestionarios se dividieron en tres bloques:

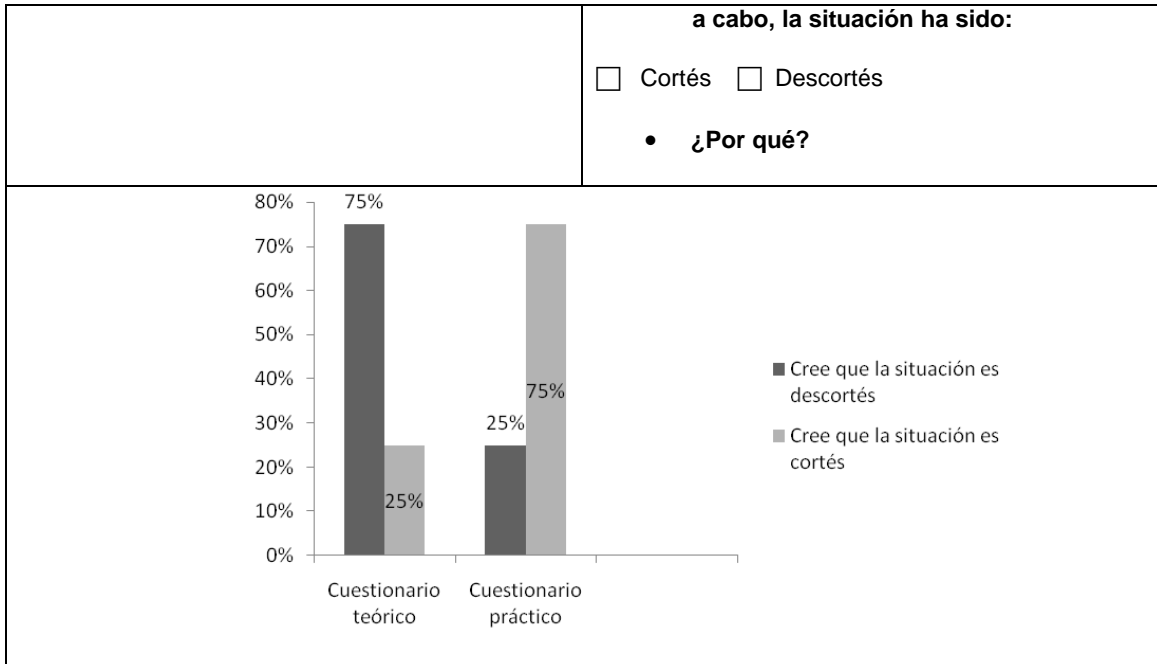
El primero contenía una serie de ejercicios referidos a tres sucesos cotidianos descorteses y a otro cortés. La resolución de las actividades permitió comprobar si los alumnos de ambos grupos eran capaces de diferenciar entre situación cortés y situación descortés, por un lado, y determinar si la interiorización de la explicación correspondiente a las dos variantes que presenta la imagen pública de un individuo (en el caso del cuestionario teórico) se había producido de forma exitosa.

A continuación se ofrecen los ejercicios propuestos, así como un gráfico en el que se exponen los porcentajes de cada una de las respuestas proporcionadas por los dos grupos:

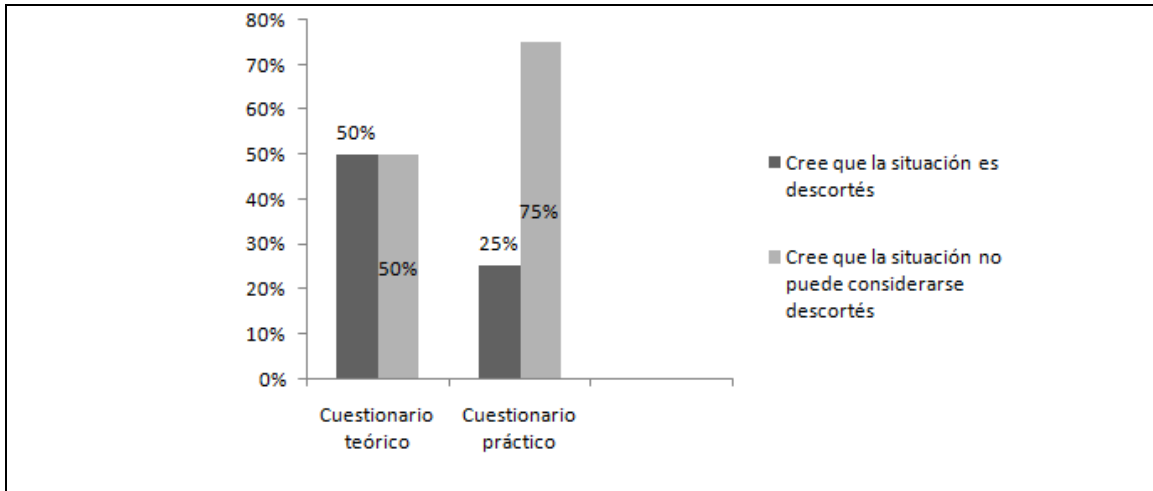


<sup>24</sup> Exceptuando una de ellas, que fue adaptada de Goffman (1981:23). Para la creación de las demás tiras se utilizaron las siguientes páginas web: [www.pixton.com](http://www.pixton.com) y [www.makebeliefscomix.com](http://www.makebeliefscomix.com) [última consulta: 25/05/2012].

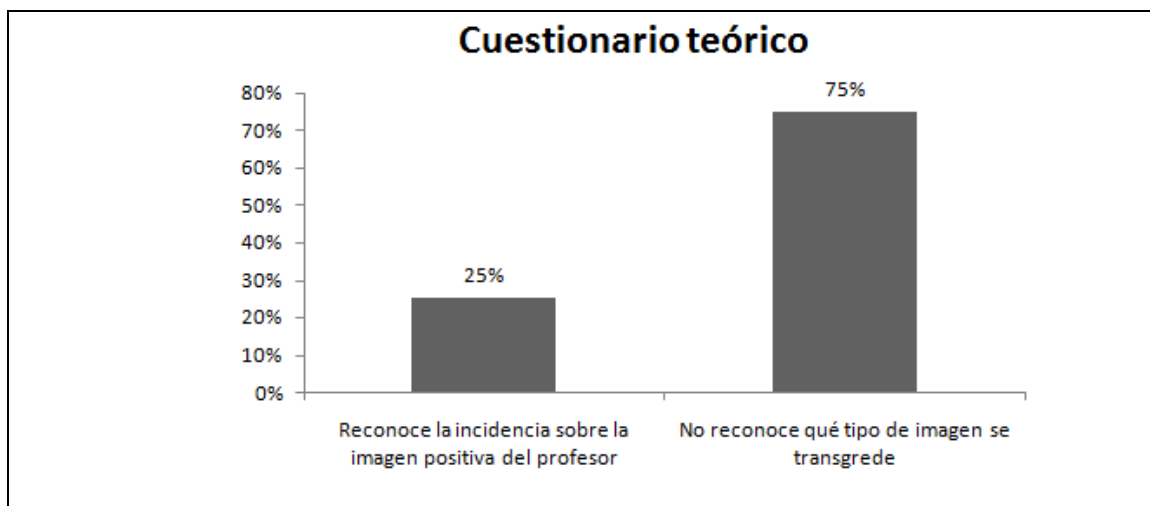




CUESTIONARIO TEÓRICO	CUESTIONARIO PRÁCTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La expresión "imbécil", ¿amenaza al deseo que tiene tu amigo de ser apreciado por la sociedad? Justifica tu respuesta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde tu punto de vista, y teniendo en cuenta el trabajo que se está llevando a cabo, la situación ha sido:</li> </ul> <p><input type="checkbox"/> Cortés   <input type="checkbox"/> Descortés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué?</li> </ul>



CUESTIONARIO TEÓRICO	CUESTIONARIO PRÁCTICO									
<ul style="list-style-type: none"> <li>En esta situación, ¿la expresión "¡Es usted un imbécil!" es cortés? ¿Viola algún deseo? ¿Por</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En esta situación, la expresión "imbécil!" es:               <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cortés <input type="checkbox"/> Descortés</li> </ul> </li> <li>¿Por qué?</li> </ul>									
<p>A bar chart comparing responses to the practical questionnaire. The y-axis represents percentages from 0% to 120%. The legend indicates two categories: 'Cree que la situación es descortés' (dark grey) and 'No determina si la situación es cortés o descortés' (light grey).</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Questionnaire</th> <th>Cree que la situación es descortés</th> <th>No determina si la situación es cortés o descortés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cuestionario teórico</td> <td>75%</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Cuestionario práctico</td> <td>100%</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>		Questionnaire	Cree que la situación es descortés	No determina si la situación es cortés o descortés	Cuestionario teórico	75%	25%	Cuestionario práctico	100%	0%
Questionnaire	Cree que la situación es descortés	No determina si la situación es cortés o descortés								
Cuestionario teórico	75%	25%								
Cuestionario práctico	100%	0%								



En el segundo bloque se presentaban dos situaciones comunicativas en las que debía observarse tanto el respeto o la trasgresión 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:



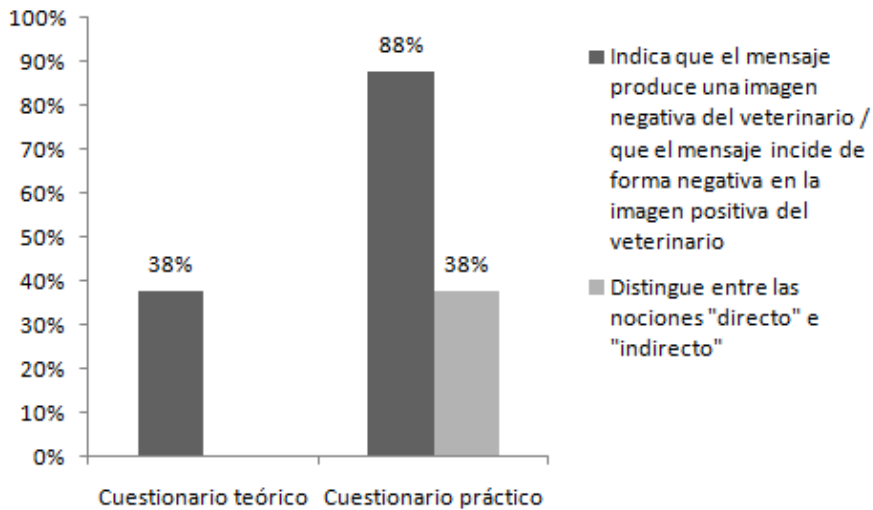
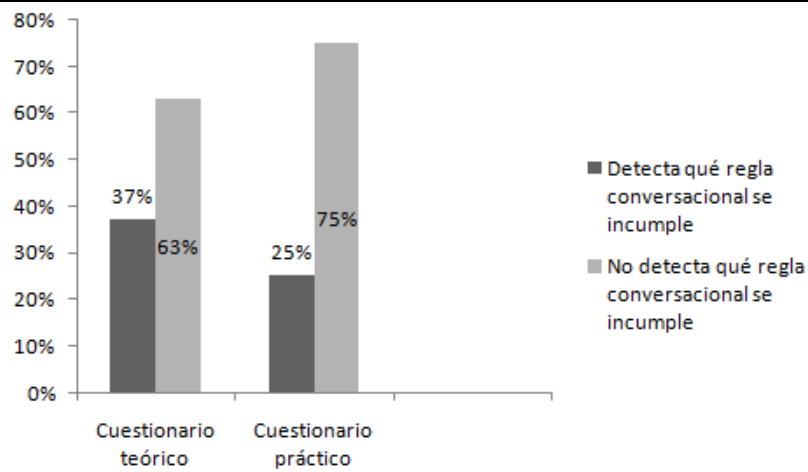
CUESTIONARIO TEÓRICO	CUESTIONARIO PRÁCTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El mensaje que te ha transmitido el veterinario, ¿incumple alguna de las reglas propuestas por Lakoff? ¿Por qué?</b></li> <li>• <b>Después de esta respuesta, ¿crees que él mismo ha violado algún</b></li> </ul>	<p>Teniendo en cuenta la situación y el mensaje que te ha transmitido, responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El veterinario:</b></li> </ul> <p>¿Ha sido claro? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>¿Ha sido cortés? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>

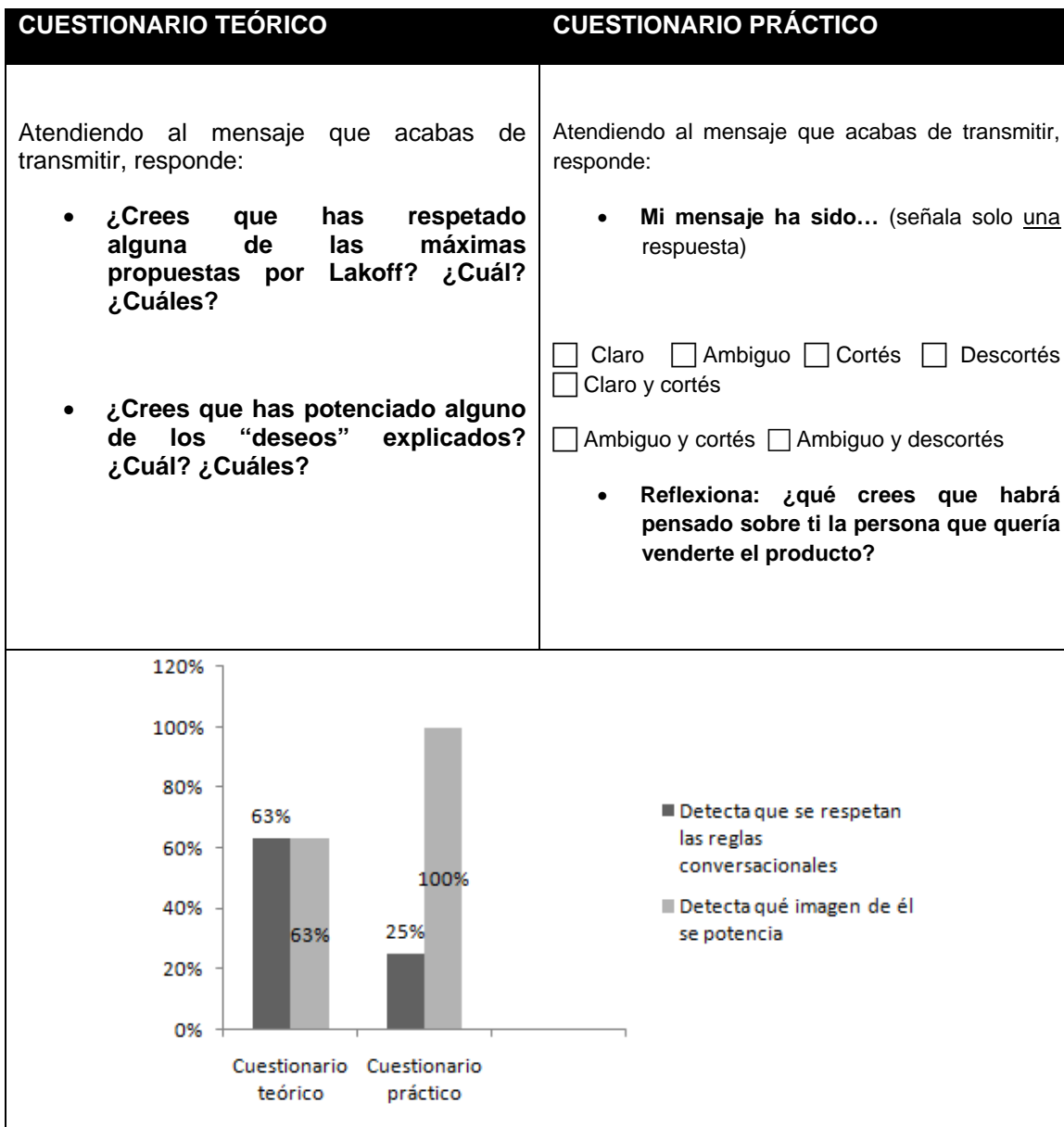
**deseo? ¿Por qué?**

- Te ha dado la noticia de una forma...
  - Indirecta  Directa
- Después de esta respuesta, ¿qué imagen tienes de él?
  - Positiva.  Negativa.

**¿Por qué?**

- Pon un ejemplo donde se vea claramente cómo se podría expresar lo mismo siendo claro y cortés?

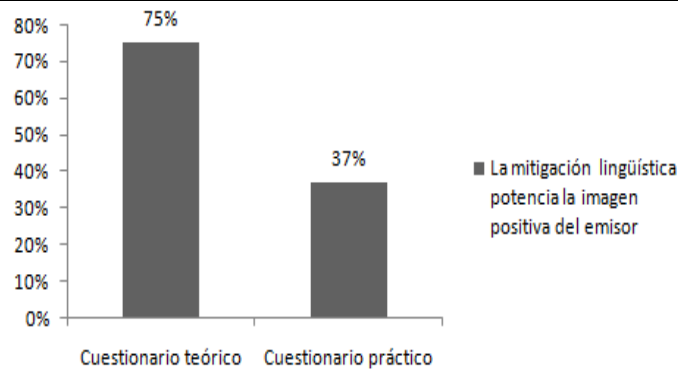




Aunque el tercer bloque se proponían distintas situaciones en las que debían observarse los aspectos presentados en los bloques anteriores, la novedad radicaba en la reflexión que tenían que realizar los alumnos para inferir que un cierto uso del

lenguaje puede determinar el tipo de imagen que se transmite en cada acto comunicativo. Este mismo apartado se cerraba con un cuadro resumen que permitió detectar qué contenidos se asimilaron con éxito:

CUESTIONARIO TEÓRICO	CUESTIONARIO PRÁCTICO
<p><i>Reflexiona:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es correcto entrar a clase y saludar al profesor mediante un “¿Qué pasa, colega!”? ¿Por qué? ¿En qué elementos lingüísticos te basas para responder?</li> <li>• ¿Es correcto decirle a un/a compañero/a de clase “Disculpe, necesitaría hablar con usted durante el recreo”? ¿Por qué? ¿En qué elementos lingüísticos te basas para responder?</li> <li>• ¿Qué opinas de un profesor que te trata de “usted”? ¿Y del que te trata de “tú”?</li> <li>• ¿Por qué crees que se utiliza la forma vos en “Vós tenés todo mi apoyo”?</li> </ul>	
<p><b><i>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 “¿Te importaría bajar el volumen de la radio?”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué imagen crees que se forma de ti tras haberle dicho “¿Te importaría bajar el volumen de la radio”? ¿Por qué?</li> <li>• Qué imagen tienes tú de él, ¿buena o mala? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Por qué se lo has pedido así y no de otra manera? ¿Crees que has respetado las reglas de Lakoff? ¿y los dos deseos?</li> </ul>	<p><b><i>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 “¿Te importaría bajar el volumen de la radio?”</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué imagen crees que se forma de ti tras haberle dicho “¿Te importaría bajar el volumen de la radio? ¿Por qué?</li> <li>• Qué imagen tienes tú de él, ¿buena o mala? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Por qué se lo has pedido así y no de otra manera?</li> </ul>

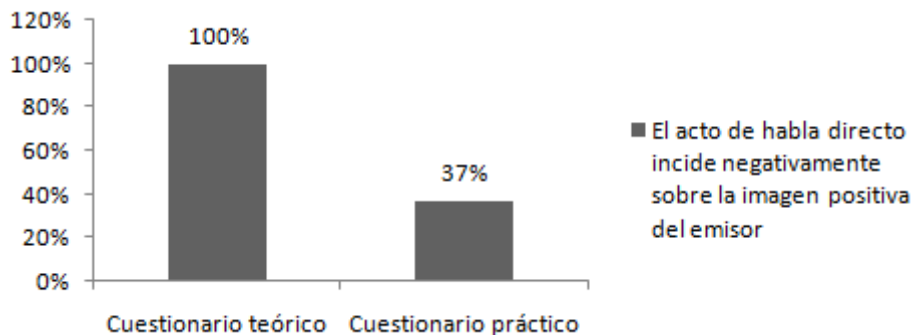


**Imagina que un vecino tiene la radio puesta a todo volumen a altas horas de la noche. Ya no aguantas más, llamas a su puerta y le dices “¡Baja el volumen de la radio ya!”**

- **¿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 Lakoff? ¿y los dos deseos?**
- **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?**

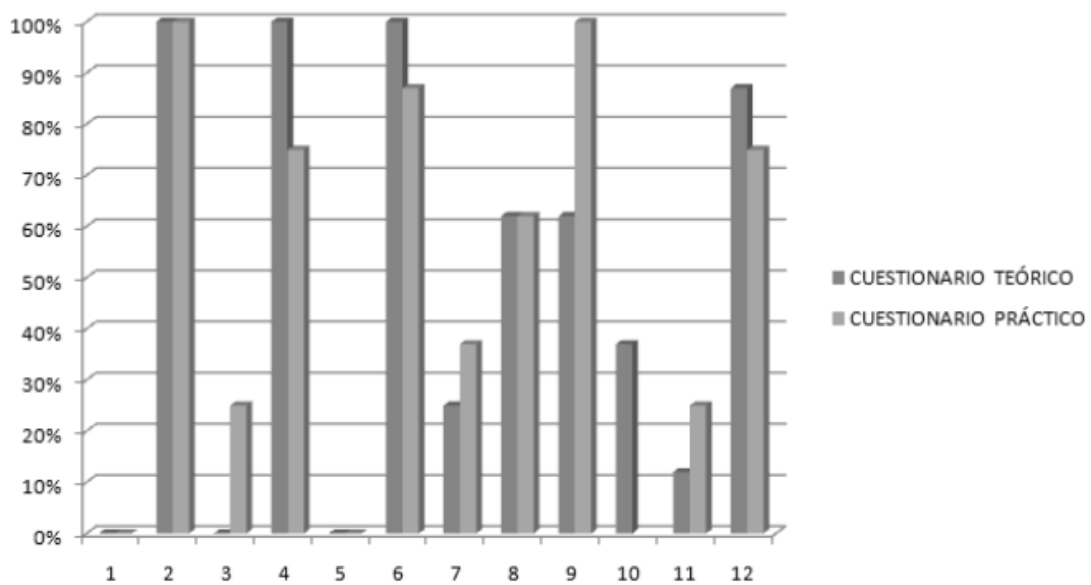
**Imagina que un vecino tiene la radio puesta a todo volumen a altas horas de la noche. Ya no aguantas más, llamas a su puerta y le dices “¡Baja el volumen de la radio ya!”**

- **¿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?**
- **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?**



**¿Cómo pedirías un pañuelo a las siguientes personas?**

- a. A un amigo:
- b. A una señora de 70 años que viste con ropa deportiva:
- c. A una señora de 68 años que lleva un vestido:
- d. A un chico de 26 años que lleva traje y corbata:
- e. A un chico de 26 años que lleva una camiseta y unos pantalones deportivos:
- f. A la directora del colegio:



- 1. Utiliza la forma "usted" para dirigirse a un amigo.
- 2. Utiliza el tuteo para dirigirse a un amigo.
- 3. Utiliza el tuteo para dirigirse a una persona de 70 años que viste con ropa deportiva.
- 4. Utiliza la forma "usted" para dirigirse a una persona de 70 años que viste con ropa deportiva.
- 5. Utiliza el tuteo para dirigirse a una persona de 68 años que lleva puesto un vestido.
- 6. Utiliza la forma "usted" para dirigirse a una persona de 68 años que lleva puesto un vestido.
- 7. Utiliza el tuteo para dirigirse a un chico de 26 años que viste con traje y corbata.
- 8. Utiliza la forma "usted" para dirigirse a un chico de 26 años que viste con traje y corbata
- 9. Utiliza el tuteo para dirigirse a un chico de 26 años que viste con camiseta y pantalones deportivos.
- 10. Utiliza la forma "usted" para dirigirse a un chico de 26 años que viste con camiseta y pantalones deportivos.
- 11. Utiliza el tuteo para dirigirse a la directora del centro.
- 12. Utiliza la forma "usted" para dirigirse a la directora del centro.

## RESULTADOS GLOBALES

- **Indica si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes expresiones:**

V F

La cortesía es el conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros.

Lo que no se ajusta a las normas establecidas se considera descortés.

Todos tenemos una *imagen pública* que mantener.

Si felicitamos a alguien porque ha aprobado un examen, nuestra *imagen pública* puede verse gravemente afectada.

La necesidad de mantener una *imagen pública* es lo que nos mueve a las personas a ser corteses.

Si empleamos el lenguaje de forma consciente, reflexiva y adecuada, podremos lograr muchos de nuestros propósitos.

V F

Un mensaje directo nunca puede ser cortés.

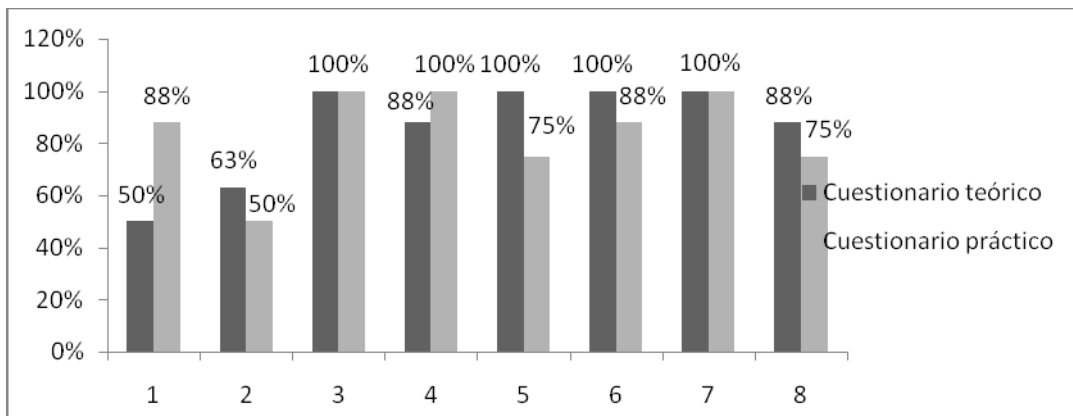
Un mensaje directo siempre es más efectivo que uno indirecto.

Realizar una petición es siempre un acto descortés que no puede suavizarse lingüísticamente.

Da igual que empleemos un mensaje directo o uno indirecto. La imagen que tiene nuestro interlocutor sobre nosotros siempre será la misma.

Cuando más edad tenga la persona a la que me dirijo, menos deberé cuidar el trato que empleo para comunicarme con ella.

Los factores sociales externos (sexo, edad, profesión) no condicionan el uso de estrategias lingüísticas que hacen que seamos más corteses.



- 1 Vincula el concepto *cortesía* a una serie de normas sociales
- 2 Reconoce cuándo una situación es descortés
- 3 Es consciente de la importancia que tiene la *imagen pública*
- 4 Reconoce situaciones en las que entra en juego su imagen pública
- 5 Vincula la cortesía lingüística con la necesidad de mantener una *imagen pública*  
Es consciente de que la reflexión sobre la propia lengua deriva en una mejor consecución
- 6 de objetivos
- 7 Es consciente de que los actos descorteses pueden mitigarse lingüísticamente

8 Entiende cómo las propiedades macrosociales determinan lingüísticamente cada situación comunicativa.

Aunque sería conveniente analizar pormenorizadamente todos los aspectos relacionados con la cortesía verbal que se derivan de los resultados de los gráficos, la extensión de este trabajo obliga a focalizar nuestra atención en tres de ellos: la dicotomía *cortés/descortés*, la noción de imagen pública (o *face*) y la concepción actual que se tiene de los conceptos *formal* e *informal* y cómo esto repercute en la utilización de unas fórmulas de tratamiento más o menos corteses.

#### 4.4.2. La concepción de la (des)cortesía en 2º de la ESO

Resulta evidente que ni en todas las épocas, ni en todas las culturas (por muy próximas que puedan parecernos) el paso de la niñez a la adultez se ha producido en el mismo momento<sup>25</sup>. Esto tiene repercusiones importantes en la vida humana y, sobre todo, en las relaciones sociales de los individuos porque ya desde etapas muy tempranas las generaciones adultas enseñan a los infantes a diferenciar lo que está bien de lo que está mal y, cuando empieza a usar el lenguaje, a oponer una situación es cortés a una descortés. Para ello, se les transmite progresivamente un conjunto de normas sociales establecidas por la sociedad cuya finalidad es regular el comportamiento de sus miembros (Escandell, 2007: 142).

Por este motivo, se supone aceptado que al llegar a etapa educativa media el individuo ya posee cierta base para contemplar sin errores la (des)cortesía que puede presentarse en cualquier interacción comunicativa. Ahora bien, como ponen de manifiesto los resultados obtenidos en las preguntas del primer bloque, situaciones cotidianas que no deberían dar lugar a equívoco suelen presentar disparidad en los resultados. A modo de ejemplo, ofrecemos el análisis de los resultados proporcionados en el segundo ejercicio del primer bloque:

---

<sup>25</sup> Sirva como ejemplo que, frente a la sociedad española, la norteamericana considera adultos a los individuos mayores de 16 años.

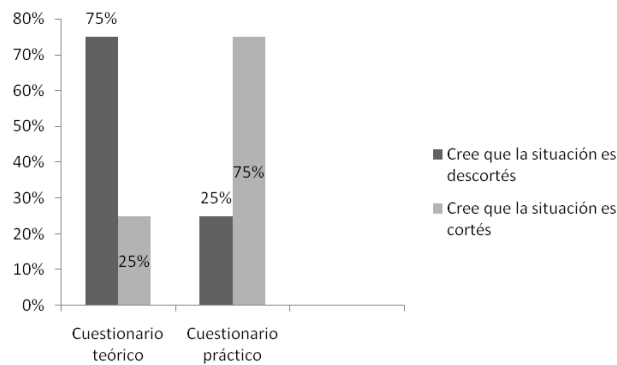


Gráfico 6. **Porcentaje de resultados del segundo ejercicio del bloque I**

La situación planteada debe considerarse descortés por la acción que ha realizado la camarera: retirar la carta de precios al cliente para poder limpiar la mesa sin dificultad. Resulta llamativo que, independientemente del cuestionario realizado, los alumnos que han considerado que la situación es cortés justifiquen su elección apoyándose en los usos lingüísticos que se insertan en la misma (uso de *por favor*, de la forma verbal *permite...*). No obstante, conviene destacar que aunque la camarera haya utilizado ciertas formas lingüísticas que mitigan la descortesía producida, la situación es a todas luces descortés porque en la sociedad española se considera el sector de la hostelería es uno de los que más deben ajustarse a las pautas de cortesía, por lo que conductas como tocar al cliente, dirigirse a él mediante excesiva familiaridad, retirarle la carta, etc., no son bien recibidas.

Los resultados obtenidos demuestran que los alumnos que han elaborado el cuestionario teórico consideran que la situación es, efectivamente, descortés. Así, esto puede llevar a concluir que el hecho de haber recibido una explicación de carácter teórico provoca un mayor acierto en los resultados. Ahora bien, a tenor de los resultados que se derivan de la tercera pregunta de este mismo bloque, esta conclusión queda invalidada:

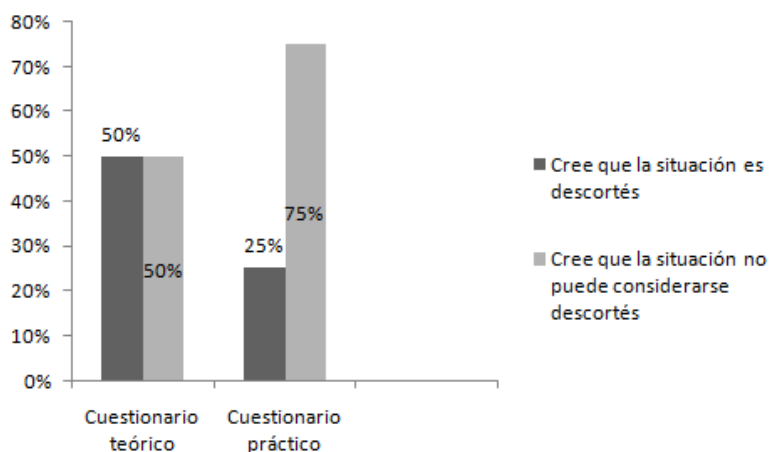


Gráfico 7. Porcentaje de resultados del tercer ejercicio del bloque I.

La situación planteada en este ejercicio no puede considerarse descortés, aunque se utilice un insulto, puesto que la confianza entre los interlocutores invalida cualquier posible grosería por parte de la chica.

Confróntense los resultados de los dos ejercicios analizados:

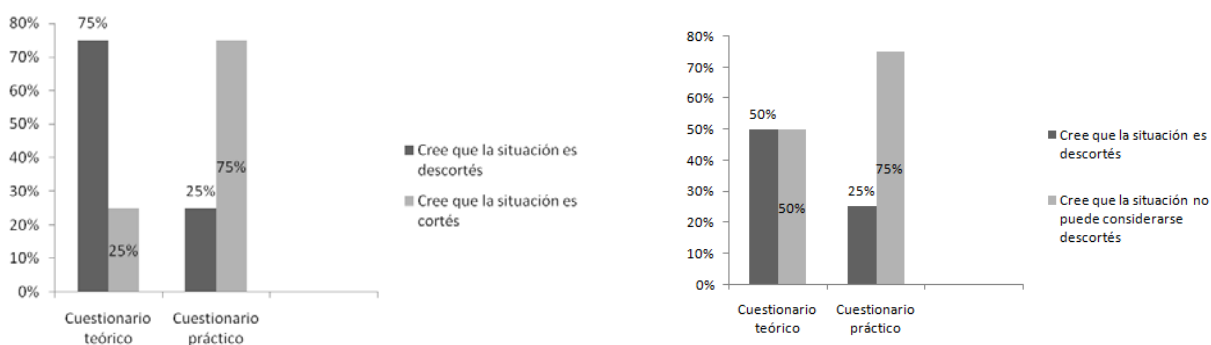


Gráfico 8. Comparación de los resultados del segundo y del tercer ejercicio del primer bloque.

Según esta información, puede concluirse que en algunas situaciones los alumnos no distinguen entre lo que es cortés y lo que es descortés. Aunque pueden apuntarse varios motivos que expliquen este hecho (a saber: falta de concentración al responder a las cuestiones planteadas, falta de interés en las tareas encomendadas...), los resultados expuestos revelan que los alumnos que han respondido de forma errónea a las cuestiones planteadas otorgan mayor importancia a la formulación lingüística utilizada en la situación comunicativa que a la acción de la misma.

#### 4.4.3. La imagen pública y las reglas conversacionales de Lakoff en 2º curso de la ESO.

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, como se ha apuntado, en imagen positiva e imagen negativa<sup>26</sup>.

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

Aunque se han adaptado las reglas conversacionales de Lakoff al nivel educativo medio<sup>27</sup>, sorprendentemente éstas no han sido comprendidas por los alumnos. Para demostrar este hecho analizamos los resultados de la segunda pregunta del bloque número dos.

La contextualización de la interacción propuesta no presenta dificultad: rechazar una llamada de tipo comercial. En este sentido, la no aceptación de la propuesta puede producirse de forma directa o bien puede suavizarse mediante la utilización de ciertas secuencias lingüísticas.

---

<sup>26</sup> Véase nota número 10.

<sup>27</sup> Sólo se han expuesto dos reglas: *sea claro* y *sea cortés*.

Pese a que en el enunciado del ejercicio se apuntan ciertos factores contextuales que propiciarían una respuesta descortés («*aunque ya le has dicho que no te interesa la oferta, el vendedor sigue insistiendo en que le escuches*», «*tras varios minutos de conversación*») el ofrecimiento se rechaza de una forma clara y cortés: “*No pongo en duda que el teléfono que me ofrece es excelente. No obstante, como ya le he indicado antes, la oferta no me interesa*”.

Se ha utilizado, pues, 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 ha sabido observar las máximas respetadas en la situación, sólo un 25% de los alumnos del grupo experimental ha sabido identificar el cumplimiento de las mismas. 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. Asimismo, antes de proceder con dicha explicación, debería asegurarse que los alumnos saben diferenciar sin dificultades cuándo un mensaje se transmite de forma directa y cuándo se transmite de forma indirecta:

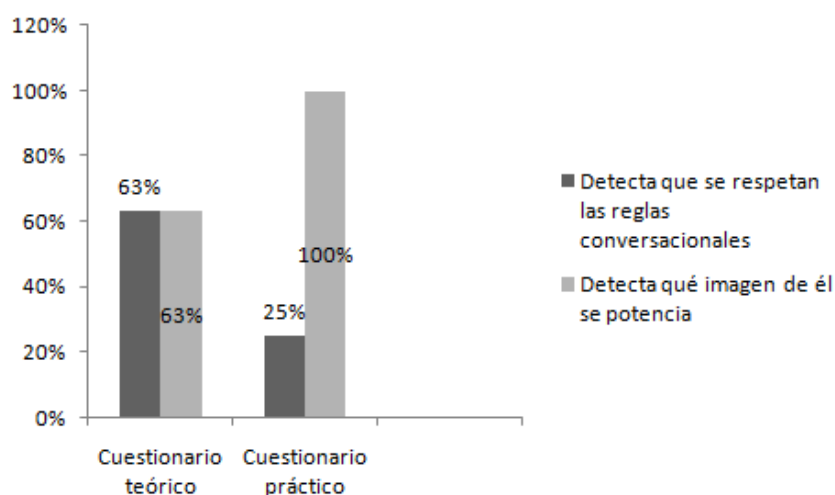


Gráfico 9. Porcentaje de resultados del segundo ejercicio del bloque II.

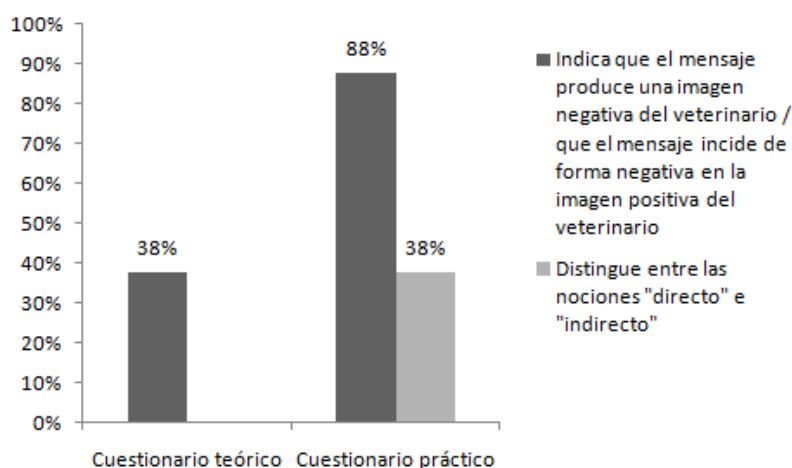


Gráfico 10. **Porcentaje de alumnos que distingue las nociones *directo* e *indirecto*.**

Ya se ha apuntado la importancia de que tiene para el individuo el ser consciente de que tiene una imagen pública que debe salvaguardarse durante el transcurso de cualquier acto comunicativo. No conviene, pues, incidir de nuevo sobre este aspecto.

Pese a esta importancia resulta llamativo que este hecho no tenga cabida dentro del currículum oficial de Lengua y literatura para la Educación Secundaria Obligatoria. En nuestra opinión, este hecho puede ser debido al alto nivel de abstracción que requiere la comprensión de los conceptos asociados a la imagen pública. Por este motivo, a lo largo de los dos últimos bloques de los cuestionarios se han propuesto diferentes ejercicios para trabajar dichos conceptos.

En dos de las actividades se ha propuesto una situación comunicativa de tipo descortés que obliga al alumno a reflexionar sobre el tipo de imagen que transmite en dicha interacción, por una parte, y sobre cómo un determinado uso del lenguaje puede contribuir a salvaguardar el polo positivo de la misma, por otra parte.

La situación se inspira en la vida en comunidad: pedirle a un vecino que aminore el volumen de una radio que suena a deshoras. Este 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 se utiliza el condicional de cortesía ("*te importaría bajar el volumen de la radio?*"). En efecto, el uso de 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. Frente al 37% de los alumnos que forman parte del grupo experimental, el 75% de los integrantes del grupo de control han asociado el uso del lenguaje con la reducción del daño de la propia imagen:

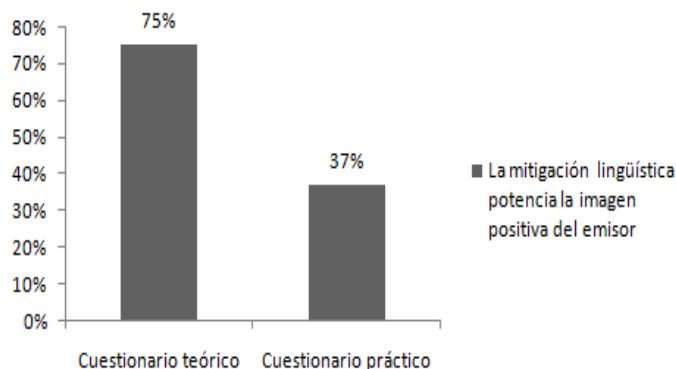


Gráfico 11. **Porcentaje de resultados del quinto ejercicio del tercer bloque.**

Asimismo, al plantear la petición utilizando una forma verbal imperativa, la totalidad de los alumnos que han realizado el cuestionario teórico ha observado que la expresión lingüística utilizada influye negativamente sobre la imagen que se transmite.

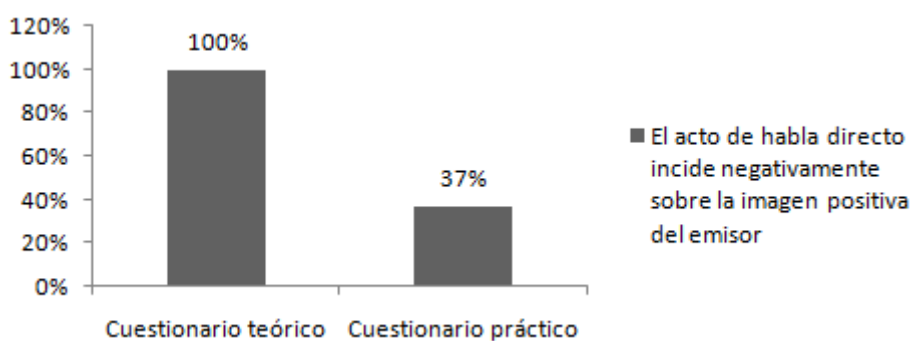


Gráfico 12. **Porcentaje de resultados del octavo ejercicio del tercer bloque.**

Los resultados anteriores evidencian 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 ha proporcionado la teoría presentan un alto grado de comprensión de las nociones relacionadas con las teorías de Goffman y de Brown y

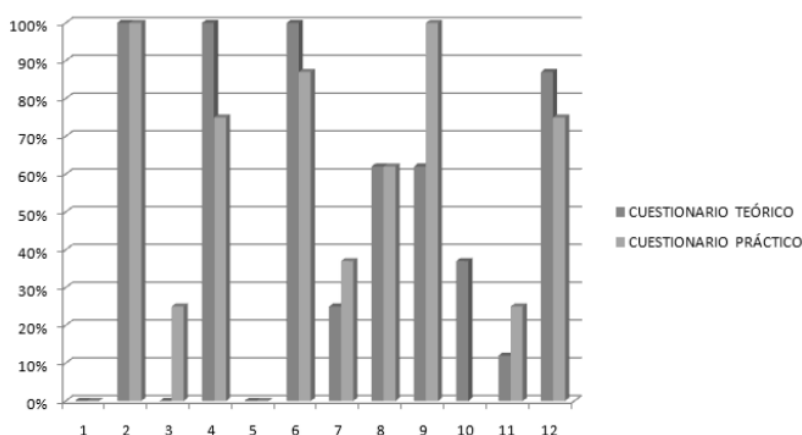
Levinson, y una comprensión algo menor de las máximas conversacionales de Lakoff<sup>28</sup>.

#### 4.4.4. Las fórmulas de tratamiento en 2º de la ESO

En el epígrafe 2.2.2 ha quedado demostrado que el Decreto 23/2007 dedica un apartado insuficiente e irrisorio a la explicación de la cortesía verbal en tercer curso de la ESO, si se compara con la importancia que se le concede en la enseñanza de segundas lenguas. Puesto que este no es lugar para abordar pormenorizadamente cómo se explica la cortesía verbal en varias lenguas, en este apartado simplemente se expone que es irrelevante explicar este hecho en el tercer curso de la ESO. Para ello, nos apoyamos en los resultados proporcionados por los alumnos tras realizar el último ejercicio del tercer bloque.

En esta actividad los estudiantes debían escribir cómo pedirían un pañuelo a diferentes personas. Así, la manera de solicitarlo irá en función de diferentes factores extralingüísticos: grado de confianza, edad del interlocutor, manera de vestir, etc.

Los datos del siguiente gráfico muestran que los alumnos son conscientes de que hay ciertas situaciones que propician el uso de unas determinadas formas de tratamiento que están relacionadas con unas formas verbales concretas:



<sup>28</sup> Ahora bien, también conviene destacar que algunas de las respuestas de los alumnos han evidenciado que el hecho de haber utilizado el término *deseo* para referirnos a las nociones de *imagen* ha inducido a errores interpretativos en algunos ejercicios. Hubiera sido conveniente, pues, intentar una explicación empleando los términos originales propuestos por Brown y Levinson.

1. Utiliza la forma “usted” para dirigirse a un amigo.
2. Utiliza el tuteo para dirigirse a un amigo.
3. Utiliza el tuteo para dirigirse a una persona de 70 años que viste con ropa deportiva.
4. Utiliza la forma “usted” para dirigirse a una persona de 70 años que viste con ropa deportiva.
5. Utiliza el tuteo para dirigirse a una persona de 68 años que lleva puesto un vestido.
6. Utiliza la forma “usted” para dirigirse a una persona de 68 años que lleva puesto un vestido.
7. Utiliza el tuteo para dirigirse a un chico de 26 años que viste con traje y corbata.
8. Utiliza la forma “usted ” para dirigirse a un chico de 26 años que viste con traje y corbata
9. Utiliza el tuteo para dirigirse a un chico de 26 años que viste con camiseta y pantalones deportivos.
10. Utiliza la forma “usted” para dirigirse a un chico de 26 años que viste con camiseta y pantalones deportivos.
11. Utiliza el tuteo para dirigirse a la directora del centro.
12. Utiliza la forma “usted” para dirigirse a la directora del centro.

**Gráfico 13.** Porcentaje de resultados del último ejercicio del tercer bloque.

Algunas de las respuestas que se han proporcionado (véanse los resultados de las columnas cuatro y seis) confirman, sin embargo, que los escolares del grupo de control han aplicado la explicación teórica a los ejercicios propuestos al considerar que debe usarse una expresión de tratamiento más formal cuando no se conoce o no se tiene confianza con el interlocutor., independientemente de cuál sea su edad.

Ahora bien, a pesar de que los alumnos del grupo experimental también observan cómo los factores confianza y conocimiento, un porcentaje representativo de éstos asocia el uso de unas formas de tratamiento más o menos corteses con la manera de vestir del individuo al que se dirijan. Así, utilizan el tuteo para dirigirse a un chico de 26 años que viste con camiseta y pantalones deportivos<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> En ningún momento se les ha indicado que se conozcan con este interlocutor.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados del epígrafe anterior subrayan que la importancia que se le concede a la explicación de la cortesía verbal en las aulas de la educación secundaria es insuficiente. En efecto, con los contenidos que se proponen resulta poco probable que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades comunicativas y reflexivas.

Si según el currículo oficial, a lo largo de esta etapa educativa el profesor de lengua debe proporcionar al alumno un «conjunto de conocimientos» y una serie de «procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales», es necesario investigar qué otros elementos lingüísticos pueden explicarse para que el alumno desarrolle las capacidades apuntadas.

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 y si resulta beneficioso para el conjunto de alumnos. Hemos defendido, pues, que en este curso deben explicarse los conceptos *cortesía* y *descortesía*, las nociones de *imagen pública*, *imagen positiva* e *imagen negativa*, y de las reglas conversacionales de Lakoff; aunque se debe recordar, en el caso que sea necesario, un recordatorio sobre el uso de las fórmulas de tratamiento<sup>30</sup>. Ahora bien, hay que tener mucho cuidado si se utiliza adapta la nomenclatura de dichos términos puesto que, como ha pasado con algunos alumnos, la terminología utilizada puede conducir a error.

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

---

<sup>30</sup> En este sentido, convendría que se llevase a cabo una revisión del currículum oficial, y de los materiales didácticos, puesto que contemplan la explicación de estas nociones en 3º de la ESO, cuando en un curso inferior los alumnos pueden abordar este aspecto favorablemente.

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.

Conviene destacar, finalmente, que aunque los resultados de los ejercicios analizados sean mejores dentro del grupo de control —donde se ha llevado a cabo una metodología de tipo inductivo— no puede proponerse el uso de una determinada metodología didáctica porque cada contenido, cada profesor o cada grupo de alumnos se amoldará a un método de enseñanza concreto<sup>31</sup>. Los resultados que aquí se han expuesto, recordemos, son una muestra delimitada a un ámbito de la sociedad muy concreto y a un centro educativo determinado. Convendrá, pues, en un futuro ampliar esta muestra para obtener resultados más significativos.

---

<sup>31</sup> En la Memoria de las prácticas que hemos realizado se ofrece un estudio comparativo acerca de la aplicación de dos metodologías didácticas en la explicación de las funciones del lenguaje.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

AYUNTAMIENTO DE MADRID (2005): I Plan de Convivencia Social e Intercultural (2004-2008), Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Versión en línea en:

<http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Servicios-Sociales/Inmigracion/Publicaciones/Plan-Madrid%3A-Construyendo-el-futuro?vnextfmt=default&vnextoid=7fd0c943ae7ba010VgnVCM10000026205a0aRCRD&vgnextchannel=6c51adb6fc3d8010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD>  
[última consulta: 15/05/2012].

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

BOUZA, M<sup>a</sup> Teresa, *et alii* (2010): *Lengua castellana y literatura (3º ESO)*, Madrid: Oxford Educación.

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.

CALERO, J. *et alii* (1995): *Lengua viva 3. Manual para 3º ESO*, Barcelona: Octaedro.

COLEGIO “LA INMACULADA” (2011): *Programación General Anual del Centro. Curso 2011-2012*.

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

ESCANDELL, M.V. (2007): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.

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.

GÓMEZ, M. (2003): *Lengua castellana y literatura (Métodos, técnicas, estrategias) 4º ESO*, Madrid: Santillana.

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

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2005): “Ejercitarás la competencia pragmática”, en ÁLVAREZ, A. et alii (ed.): *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005.

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.

LÉVI-STRAUSS, C. (1987): *Antropología estructural*, Barcelona: Paidós.

LÓPEZ, A. et alii (1995): *Lengua y Literatura 3. Educación Secundaria Obligatoria*, Valencia: ECIR.

MADRID (2007): DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 25 de abril de 2007, 97.

MENDOZA, A. (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Oikos-Tau.

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

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

VAN DIJK, T. (1992): *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.