Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones metodológicas

ROSARIO ALONSO RAYA
Grupo de Lingüística Aplicada
Universidad de Granada

Si yo me presento a ustedes diciendo: "Me llamo Rosario Alonso Raya, soy todavía medio estudiante, es la primera vez que expongo una comunicación en público y, por si fuera poco, sólo tengo veinticuatro años recién cumplidos...", quizás les resulte algo inusual, hasta cierto punto irrelevante, y, a todas luces, demasiado personal; y, desde luego, sin relación alguna con el pomposo título de mi comunicación. Si piensan todo eso, evidentemente llevan razón y, si yo soy un ser racional, sobre lo que abrigo ciertas dudas, ¿por qué me he comportado de ese modo?

Intuitivamente, alguien podría apuntar que intento predisponerles a ustedes favorablemente o quizás despertar un poco de lástima y apelar a su benevolencia. En efecto, es lo que pretendía; pero, seguramente, en otras circunstancias, con la misma proferencia que acabo de hacer, perseguiría fines muy diferentes.

Lo que voy a tratar de aclarar, si ustedes me lo permiten, son precisamente los mecanismos que nos han llevado a extraer las anteriores conclusiones. Para ello, en primer lugar, me gustaría trazar unos breves apuntes de nuestra concepción de la comunicación, y más concretamente de su expresión en el lenguaje: *la conversación.*

Como otros compañeros han expuesto ya en estas mismas jornadas, sería conveniente establecer una distinción entre lo que significa hablar y lo que significa conversar. Es evidente que se trata de dos asuntos diferentes; una cosa es ser capaz de producir frases perfectamente gramaticales y otra, el poder mantener satisfactoriamente una conversación.

Como punto de partida, podemos simplemente observar *lo que hacen los hablantes nativos cuando conversan*; veamos algunos ejemplos:

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

— normalmente, sólo habla una persona cada vez;
— las personas que hablan y escuchan intercambian sus papeles;
— la duración de cada contribución es variable y las contribuciones tienen en cuenta lo que ya ha sido dicho. Además, ni el contenido ni la cantidad de la contribución se especifican por adelantado.

Todo ello, evidentemente, conlleva una negociación de sentido por parte de los participantes. También podemos observar la existencia de ciertos instrumentos que permiten alargar el turno de palabra, que apoyan lo que otra persona acaba de decir, y que nos permiten hacer interrupciones y reparaciones si en algún momento la conversación corre peligro. En ellos precisamente quiero centrarme y propondré algunas preguntas de las que espero dar cuenta; veamos:

— ¿Por qué usamos esos apoyos conversacionales?
— ¿Añaden estas partículas algún significado a lo que se dice, o son simplemente rasgos redundantes?
— ¿Por qué usamos unos y no otros si al parecer carecen de significado léxico?
— Si hay otros modos alternativos, ¿qué condiciones delimitan la elección de estas partículas?

Propongamos el siguiente ejercicio a nuestros alumnos [1].

En teoría, deben seguir el mismo camino que hipotéticamente hemos seguido nosotros, es decir, la observación de la conducta conversacional de los nativos.

En una primera fase se trata de que identifiquen en una grabación o vídeo adecuados una serie de instrumentos, apoyos tales como: *¿sabes?, ¿de verdad?, desde luego, ¡qué va!, ¿no me digas?, ¿sí?...*

Se les pregunta si pueden recordar dónde aparecen, qué les precede y qué les sigue y se discuten sus usos. En el nivel inicial son ya capaces de observar ciertas conductas y comportamientos e imitarlos y, además, la retroalimentación es inmediata.

En una segunda fase trabajamos con el siguiente diálogo:

A. Hola, ¿de dónde eres?
B. Soy alemán
A. Y, ¿por qué has venido a Granada?

1. Agradezco la idea esencial de este ejercicio a: Nolasco, R. y Arthur, L., 1987. *CONVERSATION*. Oxford University Press.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

B. Para estudiar
A. Ah, ¡Qué bien! Oye, y ¿qué estudias?
B. Biología
A. ¿Biología? ¡Qué interesante! ¿Y cuánto tiempo piensas quedarte?
B. Dos años
A. Vaya, ¿en serio?, ¿y cuánto hace que estás aquí?...

El objetivo del ejercicio es animar a los alumnos a que amplíen sus respuestas. El procedimiento es el siguiente:

— Se sitúa el diálogo en un contexto: A es un nativo/a español/a que acaba de conocer a un estudiante extranjero muy atractivo.

— Se pregunta a los alumnos si es posible que A pierda interés por B y por qué.

— Una vez que ellos han comprendido que B puede ayudar a la conversación a desarrollarse, se les pide que añadan una segunda parte a la respuesta de B y escriban posibles reacciones de A. Luego, pueden escenificar el diálogo por parejas.

Una variante de este ejercicio [2] que puede resultar divertida a los estudiantes es introducir el ejercicio hablado de un ordenador-psiquiatra que se ha inventado en el Massachusetts Institute of Technology, por ejemplo, y que responde a las proferencias de los usuarios de un modo simpático, pero sin añadir información. Es decir, usa esos pequeños instrumentos que ellos ya conocen: *¿sí?, ¿en serio?...* Pueden trabajar por parejas, uno actúa como el ordenador y otro como el usuario.

En un nivel más avanzado los alumnos pueden disfrutar identificando sutilezas que antes les habían pasado desapercibidas:

— Mediante grabaciones, podemos centrarnos en el análisis específico de ciertos elementos: por ejemplo *LA REPETICION.*

Se le entrega al alumno la siguiente hoja de trabajo:

— El hablante repite una palabra o parte de una frase para ganar tiempo en la respuesta.

— el hablante usa la repetición para asegurarse de que el oyente sigue la conversación, o el oyente repite para mostrar al hablante que sigue la conversación,

— el hablante usa la repetición para enfatizar el acuerdo con lo que el oyente acaba de decir.

— el hablante usa la repeticion para animar al otro interlocutor a hablar más.

— Otras (especificar).

Se trata de que el estudiante localice en la grabación estos usos (u otros) y

2. De *Streamline English (Directions).* Oxford University Press.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

los distinga. El profesor puede dar algunos ejemplos y ellos pueden escuchar la cinta las veces que lo deseen.

Este tipo de ejercicios se puede usar para centrarse en otros aspectos, por ejemplo:

Los diferentes grados de apoyo que se pueden mostrar al oyente desde el simple reconocimiento, "sigo escuchando", de un *ajá, hum, sí;* pasando por la aceptación de un *sí, quizás sí; seguramente,* hasta el acuerdo total de un *desde luego, tienes toda la razón.*

O como se usa BUENO para abrir turnos, reformular temas, cierres.

Pero volvamos al tema de la CONVERSACION. Podríamos generalizar las anteriores observaciones del siguiente modo:

La conversación es una forma de interacción social que supone un alto grado de impredecibilidad y creatividad en la forma y el mensaje. Tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales, y la descripción de las formas lingüísticas que en ella intervienen no puede ser ajena a los propósitos y funciones que se pretenden llevar a cabo.

Además los contextos dan lugar a restricciones en el uso del lenguaje apropiado y también dan pistas para la correcta interpretación de los enunciados.

Por otra parte, la conversación se realiza bajo las condiciones psicológicas y de otro tipo, limitadas, tales como restricciones de memoria, fatiga, distracciones, etc..., conlleva un lenguaje auténtico, no artificial, y es juzgada exitosa según los resultados, de modo que una proferencia como: *¿dónde tren?* puede resultar válida para los propósitos comunicativos, aunque gramaticalmente deje bastante que desear.

Con ello no pretendo proponer que no enseñemos a nuestros alumnos a hablar correctamente, simplemente me gustaría llamar la atención sobre el hecho de que, en general, los errores gramaticales suelen ser mejor tolerados que los de cortesía sociolinguística.

Sobre lo que tradicionalmente se ha considerado como la función más importante de los intercambios comunicativos, id est, *transmitir información,* me gustaría hacer algunas precisiones:

Ron Scollon y Suzanne B. K. Scollon parten en su análisis de la conversación del concepto de *METACOMUNICACION,* atribuido a Whorf [3], y que, en líneas generales, propondría lo siguiente:

El mensaje de una conversación se entiende como doble mensaje: un *mensaje básico* (el qué), y un metamensaje identificable (el cómo y el porqué). El metamensaje da información sobre cómo interpretar el mensaje. En este sentido la conversación funcionará peor si sabemos *el qué* pero no sabemos *el porqué* o *el cómo.*

3. Ron Scollon y Suzanne B. K. Scollon. "Face in interethnic communication", en *Language and Communication,* 1983. Longman. New York.
— Whorf, B. L., 1956. En Carroll, J.B. (Ed.), *Language,Thought and Reality: Selected Writings on Benjamin Lee Whorf.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

Ahondando en esta idea, Jack C. Richards y Richard W. Schmidt [4] propugnan que no son los actos de habla los principales motores que impulsan la conversación, sino actos interaccionales como: desafíos, defensas, retraimientos... directamente relacionados con el estatus de los participantes en la conversación, sus derechos y obligaciones.

Descansemos con otro ejemplo:

Volvamos a nuestra pareja A y B del ejercicio anterior; después de la interesante conversación que han mantenido, A no desespera y pregunta a B: "¿Tienes teléfono?", B responde "Sí". El fracaso aquí es estrepitoso. El problema es que el estudiante no ha reconocido el acto de habla que el nativo llevaba a cabo mediante la pregunta. Si además, en la elección de la réplica entran en consideración cuestiones de comportamiento social, es mucho peor, y más si esta segunda parte es opcional.

Para remediar estas calamidades, proponemos el siguiente ejercicio:

Se le presenta al alumno una hoja con una frase; supongamos que se trata de una petición o ruego, y se le dan diferentes contextos en los que él tenga que averiguar si la respuesta adecuada a esa petición es una concesión, un reto, un aplazamiento o una negativa, por ejemplo.

Podemos ensayar el mismo procedimiento con otros actos de habla: una queja, un cumplido, etc... y pedirle que sugiera si son más apropiadas las excusas, las justificaciones, las aceptaciones, los rechazos, etc. El grado de dificultad depende del nivel. Otra aplicación interesante de este ejercicio de concienciación es la práctica de aperturas y cierres de la conversación.

En efecto, si podemos destacar alguna función o propósito como esencial en la comunicación, junto al intercambio de información, es, precisamente, la creación y mantenimiento de relaciones sociales que incluirían otras microfunciones como: descargar tensión, "desahogarse", llenar silencios embarazosos...

Según establece H. P. Grice [5], la comunicación responde a un modo, una forma particular de *INTENCION*. Ello quiere decir que los interlocutores actúan en función de sus intenciones y éstas son interpretables, reconstruibles, y en ello consiste precisamente la comprensión, el entendimiento. Sin embargo, ningún sistema lógico nos asegura que el camino que lleva de las conclusiones a las premisas sea seguro, simétrico.

Todo lo anterior es válido si presuponemos la racionalidad de los comunicantes pero, evidentemente, no es raro encontrar ejemplos de aparentes irracionalidades (pensemos en un diálogo entre enamorados o en un interrogatorio).

Llegados a este punto hemos de recurrir inevitablemente a la segunda parte del título de esta comunicación: LA CORTESIA. Gracias a ella seremos

4. Richards Jack C., y Schmidt, Richard W., 'Conversational analysis", en *Language and Communication*, 1983, Longman, New York.

5. Grice, H. P., "Logic and Conversation", en *Syntax and Semantics*, vol. III., SPEECH ACTS, ed. P. Cole y J. L. Morgan, Academic Press, Inc., 1975, pp. 41-58.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

capaces de reconstruir, al menos aproximadamente, las intenciones de nuestros interlocutores a partir de sus acciones y explicaremos esas "desviaciones" irracionales de la comunicación.

Nos hemos situado en el marco propuesto por Grice [6] mediante sus máximas (cantidad, cualidad, relevancia y modo) y el Principio de Cooperación, y querríamos completarlo con algunas precisiones de Brown y Levinson [7] a esta teoría; según estos autores, las generalizaciones de Grice se definen en un marco de comunicación más o menos neutral y, por tanto, asocial; mientras que los principios referidos a la cortesía implican consideraciones sociales (quién tiene que ser educado con quién), y no sólo eso, las máximas griceanas que, en general, podemos considerar universales pueden ser especificadas de diferentes modos en diferentes países y culturas y quizá a veces sea necesario decir a nuestros alumnos que están hablando demasiado o demasiado poco. ¿Quién no ha tenido la pesadilla de abrir la puerta del aula el primer día de clase y encontrarse con veinte alumnos japoneses, encantadores, pero quizá excesivamente discretos?

Y es que la cortesía, precondición indispensable para la cooperación humana, se refleja indefectiblemente en el lenguaje, en todas las sociedades del mundo, sea cual sea su grado de aislamiento o desarrollo, pero sus manifestaciones varían no sólo de cultura a cultura, sino también de grupo a grupo, de situación a situación, de persona a persona.

La cortesía, como el protocolo en la diplomacia, presupone que existe una agresión potencial e intenta minimizarla y hacer posible la comunicación entre partes en principio agresivas.

Permítaseme que cite a Durkheim [8] en una traducción (mía) un tanto pedestre:

"La personalidad humana es algo sagrado, por una parte se intenta no violar ni infringir sus límites, y por otra, y *al mismo tiempo,* el bien más preciado que poseemos es la comunicación con los otros".

Así pues, partimos de la base de que todo acto de comunicación es una imposición sobre la "face" —cara pública del oyente.— Algunos actos serán inocuos y no requerirán delicadeza, mientras que otros resultarán tan serios que no podrán ser abordados, y entre ambos extremos descansa la mayoría de los actos comunicativos.

Señala Clark [9], que, por ejemplo, las peticiones o ruegos son interpretadas como más corteses, cuantas más palabras y frases que no contribuyen al significado contengan, pero no adelantemos acontecimientos.

La interacción social supone pues, una continua lucha entre hablante y oyente, ambos negocian y equilibran sus necesidades mediante estrategias de

6. *Vid.,* 5.
7. Brown, P. y Levinson, S. C., 1987. *Politeness.* Cambridge University Press. New York.
8. Durkheim, 1915. *The Elementary Forms of The Religious Life.* London.
9. Clark, H., 1979, "Responding to indirect speech acts" en *Cognitive Psychology,* 11, pp. 430-77.
— 1980, 'Polite responses to polite request", en *Cognition,* 8, pp. 111-143.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

cortesía. Tres son los factores cruciales para Brown y Levinson [10] en la determinación del grado de cortesía que un hablante mantiene o expone a su oyente:

P. Poder que el hablante posee sobre el oyente.
D. Distancia social que separa al hablante y al oyente.
R. Grado de imposición o riesgo que está implicado en la acción que se realiza.

A propósito de esta cuestión vamos a ver otro ejercicio:
En las interrupciones se ve claramente la influencia de los factores que acabamos de citar. El objetivo del siguiente ejercicio es que los alumnos se den cuenta de los diferentes tipos de interrupción y cómo subsanarlos. Se trabaja en grupos de tres:

— el estudiante A tiene las siguientes instrucciones:
Piensa en algo interesante, divertido, aterrador que te haya pasado a tí o a alguien que conoces, incluso un chiste, lo que quieras. Cuando estés preparado, cuéntaselo a tu compañero.
— estudiante B:

Tu compañero es un pesado, siempre va contando historias aburridas por ahí. Si intenta contarte una, no lo dejes. Algunas de estas expresiones pueden serte útiles:
Mira, perdona pero es que.../ lo siento, pero.../ eso me recuerda/ perdona que te interrumpa.../ perdona que te diga.../ un momento.../ permíteme, sólo quería decir.../ nada más una cosa.../ a propósito...

— Estudiante C (observador):

Observa qué hacen tus compañeros; uno quiere contar una historia, el otro no lo deja. Anota:

— Cómo B interrumpe.
— Reacciones de A. ¿Se enfada?

Cuenta lo ocurrido al resto de la clase.
Se puede variar y enriquecer el ejercicio colgándole a cada estudiante una tarjeta que diga: jefe, madre, amigo. Es decir, se introducen variantes de sexo, edad, posición social, situación [11]. Ellos se dan cuenta de que necesitan expresiones del tipo:

10. *Vid.*, p. 7.
11. *Vid.*, p. 1.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

— bueno de todas formas.../ como iba diciendo.../ oye, sí, vale.../ oye, ¿me dejas seguir? .../ vale, sigo si no te importa...

Discutimos en clase cuáles son más corteses, y cuándo podemos usar unas y otras.

Sigamos con el tema que nos ocupa; además de tener en cuenta los tres factores anteriores me centraré en dos tipos de cortesía, mencionados por los ya citados autores:

A. *La cortesía positiva.*
B. *La cortesía negativa.*

A. CORTESIA POSITIVA:

Supondría la expresión de la solidaridad, la preocupación por ser considerado un tipo normal que contribuye a la vida social, y en la que se incluirían las siguientes estrategias entre otras:

— Darse cuenta y atender al oyente.
— Exagerar (el interés, la aprobación, la simpatía por el oyente).
— Defender un punto de vista común, opiniones, actitudes, conocimiento, empatía...
— Ser optimista.
— El hablante indica al oyente que conoce sus necesidades y las tiene en cuenta.
— Asumir y afirmar reciprocidad.

Según Goffmann [12] la razón por la que la genta habla es evaluar y negociar su punto de vista frente a los demás, lo que significa que el que está dispuesto a negociar su punto de vista, está dispuesto a hablar. Este deseo de negociar es una manifestación de la cortesía positiva, y no podemos olvidar que la cortesía tiene que comunicarse, pues su ausencia es tomada como agresividad, desinterés, en definitiva como disposición no cooperativa rompedora de la conversación.

B. CORTESIA NEGATIVA:

Mediante ella, se pretende preservar la esfera de la propia individualidad, territorio dentro del cual se tiene derecho y libertad de movimientos. Son estrategias de deferencia dirigidas al oyente, quiero decir, por ejemplo, que el hablante puede intentar ofrecer una salida airosa al oyente en el caso de que

12. Goffmann, 1976, "Replies and responses", en *Language in Society* 5, pp. 257-313.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

la amenaza o la imposición que conlleva su actuación sean muy grandes. Responde a los siguientes imperativos entre otros:

— Dale opción al oyente de no llevar a cabo el acto.
— Minimiza la amenaza.
— Discúlpate.
— Sé pesimista.
— Disocia hablante-oyente de una intención particular, etc.

Se puede estableeer la hipótesis de que el deseo de no ser estorbados en nuestras acciones (cortesía negativa), y el deseo de aprobación de nuestras acciones (cortesía positiva) son universales.

Ahora bien, el modo en el que se manifiestan es variable y por tanto es conveniente hacer conscientes a nuestros alumnos de la particular manera de mostrarlos en español.

No parece extraño ante estas consideraciones, que en un pseudoanálisis basado en "costes-beneficios", la cortesía positiva preceda a la negativa; es una cuestión de riesgo. Por tanto, en la conversación se preferirá el acuerdo al desacuerdo; la autocorrección a la corrección del interlocutor, la aceptación al rechazo (en peticiones y ruegos);responder a una pregunta en lugar de quedarnos callados, los ofrecimientos a las peticiones, etc. Estas distinciones parecen corresponder a contribuciones no marcadas/ marcadas, pues éstas últimas implican más riesgo.

En efecto, es preferible, por ejemplo, la autocorrección, porque si es el otro el que te corrige, puede implicarse que tú eres un incompetente.

La aceptación es preferible al rechazo porque éste último implica una falta de consideración hacia el interlocutor. Y esto es sólo un ejemplo de lo complejo e intrincado de la organización conversacional y su relación con la autoestima de los participantes.

Hagamos ahora un ejercicio resumen que promueva algunas de estas habilidades en nuestros alumnos.

El ejercicio se estructura en tres fases:

1. Se pide a la mitad de la clase que salga fuera del aula o que bajen la cabeza. La otra mitad ve una secuencia corta de un vídeo sin sonido, e intenta retener el mayor número de detalles. Luego la otra mitad hace lo mismo. A continuación, se cuentan unos a otros lo que han visto. Las escenas están cronológicamente relacionadas.

¿Qué pretendemos con esta fase de calentamiento? Pues que los alumnos se familiaricen con los participantes en la comunicación, el contexto en el que se encuentran, las relaciones que mantienen entre si, etc. Una vez terminada esta primera fase, los alumnos pueden ver las escenas con sonido.

2. Se les da el guión ordenado de otra escena, pero ellos no saben quién habla cada vez. Ven la escena sin sonido. En este estadio del ejercicio ellos tienen que fijarse en los mecanismos que usan los personajes para cambiar y cederse los turnos, miradas, gestos, etc.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes

Si se quiere complicar el ejercicio se les puede entregar el guión desordenado, de modo que tengan que trabajar con presuposiciones, indicadores discursivos, etc. Una vez realizada la tarea pueden oír la escena.

3. Por último, se les pide a ellos que escriban el guión de una escena, dándoles información del contexto y del tema que tratan los personajes. De este modo, tienen que producir un intercambio conversacional real. Después pueden comparar sus soluciones con las del video [13].

Sería muy interesante llevar a cabo un análisis más específico acerca de cómo los apoyos e instrumentos que hemos visto, organizan la interacción conversacional, prestando especial atención a sus propiedades lingüísticas y a su frecuencia de aparición en los diferentes contextos. Pero no se asusten ustedes, esta tarea la dejaré para cuando tenga, por lo menos, veinticinco años.

13. Agradezco la idea a Lexis Language Learning Centre.

ASELE. Actas I (1988). ROSARIO ALONSO RAYA. Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones ...
Centro Virtual Cervantes