LA ENSEÑANZA DEL PAPEL Y RASGOS DE LA CORTESÍA VALORIZADORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CORPUS

Mª Jesús Barros García
Universidad de Granada

RESUMEN: La cultura española tiende hacia la proximidad o camaradería, frente a otras culturas donde se prefieren las muestras de respeto hacia la libertad de actuación del otro y la no intromisión en su espacio privado. Por este motivo, en la conversación española son más frecuentes las estrategias corteses relacionadas con la valorización de la imagen de los interlocutores –cortesía valorizadora–, que las estrategias relacionadas con la atenuación y la reparación de los peligros para la imagen –cortesía mitigadora. Debido a estas diferencias interculturales, este trabajo pretende defender la importancia de que los estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE) sean instruidos en estos conocimientos, los cuales forman parte del desarrollo de sus competencias comunicativa e intercultural. Como base para la instrucción, utilizaremos un corpus compuesto por trascripciones de conversaciones reales en español.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que los orígenes de la sociedad española se asientan sobre un régimen fuertemente estamental, en la comunicación actual se emplea un sistema de cortesía y un estilo interactivo basado en la solidaridad. Diversos estudios de pragmática intercultural (Fant: 1989, 1992 y 1995; Grindsted: 1994 y 1995; Haverkate: 1994; Le Pair: 1996; Bravo: 1996 y 1998; Placencia: 1998, 2005 y 2008; Díaz Pérez: 1999 y 2003; Curcó y De Finna: 2002; García: 2003, 2004 y 2008; entre otros muchos), han demostrado que la frecuencia de uso de la cortesía de solidaridad o valorizadora –utilizada para producir beneficios a la imagen– y de la cortesía de distanciamiento o mitigadora –utilizada para evitar y/o para

reparar daños a la imagen– varía de unas sociedades a otras. Por ejemplo, Fant (1989: 247-256) afirma que cualquier escandinavo familiarizado con la cultura hispánica, así como cualquier hispánico con experiencia en el estilo de vida escandinavo y en su forma de comunicarse, podrá dar cuenta de la preferencia de los escandinavos por la cortesía mitigadora, mientras que los hispanos sienten preferencia por la valorizadora. En palabras del autor (1989: 256):

> We expect the individual's need to see him/herself as accepted by others as more pervasive in the Hispanic than in the Nordic cultures, and the corresponding face-work to be more energy craving in Hispanic than in Nordic conversational patterns. A typical Hispanic conversation is likely to contain more overt marks of friendliness and supportiveness, more positive "strokes" than a corresponding Scandinavian conversation, where telling or showing "we are friends" is more often felt as unnecessary or irrelevant[1].

En su trabajo de 1995, Fant se centra en el contraste de la cultura sueca con la cultura española y llega a conclusiones similares, al verificar que, al hablar, los españoles prestan una mayor atención a la valorización de la imagen del interlocutor que al logro de las metas comunicativas. Curiosamente, Placencia (2005) señala que para los hispanohablantes andinos y quiteños, los madrileños se preocupan demasiado por el logro de las metas comunicativas. Todas estas discrepancias generan, con frecuencia, el surgimiento de sentimientos de frustración entre los interlocutores, así como actitudes negativas hacia los miembros de la otra comunidad.

2. CORTESÍA Y E/LE

La cortesía no resulta relevante en cuanto a la corrección de las formas lingüísticas, sino en cuanto a la socialización, es decir, en cuanto a la adecuación pragmática de los enunciados con respecto a los interlocutores y a los eventos comunicativos. A esta reflexión llegan del Río Urrutia y Sánchez Avendaño (2006: 446) al analizar la adquisición de fórmulas de cortesía en español por parte de niños, lo cual, en nuestra opinión, resulta también aplicable a los estudiantes de español como lengua extranjera. Dado que el lenguaje es una facultad que se adquiere y desarrolla en sociedad, tanto el niño como el estudiante extranjero necesitarán de un proceso de socialización para poder responder de manera adecuada a los patrones de conducta comunicativa esperables en cada cultura. Los

1 Traducción al español: Prevemos que el deseo que siente el individuo de ser aceptado por los demás es más dominante en la cultura hispánica que en las culturas nórdicas, por lo que se emplea una mayor energía en el trabajo de esta imagen, como reflejan los patrones de interacción hispánicos frente a los nórdicos. Una conversación típica hispánica es susceptible de contener más marcas visibles de amistad y apoyo, más "caricias" positivas que una conversación típica escandinava, en la que expresar o mostrar "que somos amigos" tiende a sentirse como innecesario o irrelevante. (La traducción es mía).

refuerzos o estímulos que el aprendiz reciba por parte de sus profesores, padres o cualquier otra persona, incentivarán la adquisición temprana de un comportamiento comunicativo socialmente aceptable.

La metodología que la mayor parte de las investigaciones[2] defiende para el desarrollo de la competencia pragmática se basa en la reflexión, descripción, explicación y discusión de las características de la lengua meta. Para conseguirlo, se utilizan actividades de *input*, tanto orales como escritas, seguidas por ejercicios de integración de la información recibida. Proporcionar a los estudiantes ocasiones en las que reconozcan su necesidad de determinados elementos comunicativos corteses, darles la posibilidad de descubrirlos en situaciones reales, y volver a ponerlos en contextos donde puedan satisfacer esa misma necesidad, es la manera en que Vinther y Jensen (2008: 807) proponen enseñar la pragmática de la cortesía –y que nosotros apoyamos. Para ello, podemos hacer uso de grabaciones de vídeo o de audio, artículos de periódico, publicidad, páginas electrónicas, etc. Defendemos el empleo de estos materiales frente a la observación de ejemplos inventados para un manual de enseñanza de idiomas, puesto que estos últimos se suelen basar en las meras intuiciones, experiencias personales o recuerdos del escritor acerca de cómo se desarrollaría una interacción típica en español, lo que aumenta las posibilidades de que se presente la lengua de una forma estereotipada. En nuestro caso, hemos optado por utilizar un corpus oral como material sobre el que estudiar la cortesía valorizadora. En concreto, vamos a manejar un corpus de conversaciones coloquiales entre hablantes valencianos (Briz y grupo Val.Es.Co: 2002). Esta metodología nos ofrece la oportunidad de obtener datos empíricos reales con los que el alumno podrá analizar cómo se manifiestan los fenómenos corteses en el español según las diferentes situaciones comunicativas, ya que cada texto va precedido por un conjunto de datos informativos como el sexo, edad y nivel de instrucción de los participantes, la distancia social entre los interlocutores, la relación de poder entre los mismos, etc. Es decir, el uso de corpus orales posibilita estudiar la influencia de los factores sociales y contextuales en la comunicación. Asimismo, el empleo de este tipo de recopilatorios de conversaciones permite recuperar información prosódica –vacilaciones al hablar, risas, entonación, intensidad, fuerza de la pronunciación, etc.–, la cual resulta muy relevante para el estudio de la cortesía.

3. CORPUS, CORTESÍA Y E/LE

Al utilizar corpus orales en el aula de E/LE, el profesor ha de hacer una selección de las muestras con las que quiere que el alumno trabaje. Esta selección vendrá determinada por los objetivos concretos que se persigan y por el nivel de los alumnos. Una vez escogidos los textos, consideramos importante diferenciar dos fases de actuación para

2 Vid. Kasper y Rose (2002) y Urbina Vargas (2008).

los estudiantes, con actividades que irán desde las más controladas a las más libres. En nuestro caso, la primera fase requiere la localización en los textos de ejemplos corteses orientados a valorizar las imágenes de autonomía y/o de afiliación de los participantes en los intercambios. Para ello, el alumno llevará a cabo una lectura de las trascripciones[3] y una audición de las grabaciones –en los casos en que sea posible–, con el fin de alcanzar una mejor interpretación de cada uno de los textos. Localizados los ejemplos de cortesía valorizadora, se pasa al estudio detallado de las funciones pragmáticas que cumplen, las estructuras que presentan, los esquemas de interacción que siguen y las estrategias y recursos más destacados con los que se expresan. Con esta metodología esperamos alcanzar una imagen lo más completa y real posible de la actuación comunicativa de la cortesía valorizadora en el español peninsular.

Para ilustrar esta primera fase de trabajo y ver su utilidad en el ámbito educativo, hemos seleccionado una muestra procedente de una conversación (L.15.A.2), en la que se encuentran diversas manifestaciones de cortesía valorizadora, entre las que destacamos la realización de ofrecimientos –señalados en cursiva. La duración total de la conversación es de cincuenta minutos y participan tres personas: un hombre (G), con un nivel de estudios secundarios y de profesión albañil; y dos mujeres (L) y (E), con un nivel de estudios superiores y estudiantes. Todos ellos son amigos, menores de veintiséis años. Entre (G) y (L) existe una relación sentimental. La conversación tiene lugar en un entorno familiar para los interlocutores: el domicilio de (E). Los ofrecimientos de (E) muestran su preocupación por la salud y bienestar de su invitada, (L), para lo cual le ofrece tomar un producto –yogur natural– que puede mejorar su dolor de estómago. Ante la negativa de (L) a tomarse el yogur, (E) vuelve a ofrecer una solución a su malestar, iniciándose una nueva serie de intervenciones sobre este otro producto ofrecido: una medicina contra las indigestiones de comida.

1. E: [no soy tan rara]/ no soy tan rara↓ entonces yo qué sé/// *cómete el yoguur/ ahí tienes natural*[5]
2. L: no tía no/ si lo que no quiero es comer/ yo creo que es→/peor
3. E: sí↓ bueno§
4. G: § cómete el yogur/ que ella lo que quiere ess las tapas paraa los vasos
5. L: ¿síi?
6. E: si lo hago por las tapas/ no por otra cosa/ no creas que lo hago porque quiera que te comas el yogur↓ [¿¡qué te iba a decir!?=]
7. G: [¿¡por qué te crees que lo iba a decir!?] (ENTRE RISAS)
8. E: = *yo tengo una cosa/ es que yo no sé si te duele el estómago o qué tienes/ yo tengo una cosa que va superbién/ lo tomas con agüita y se te pasa*

3 El profesor deberá informar a sus alumnos sobre las convenciones de trascripción empleadas o, incluso, puede que se vea en la necesidad de simplificar dichas trascripciones para poder trabajarlas con alumnos de niveles iniciales e intermedios.

9. L: mm
10. E: *¿te lo saco?*§
11. G: § ¿tú sa- tú sabes lo que le pasa a esta?
12. E: *eso [no perjudica y es superbueno=]*
13. L: [¡qué va!/ nada/ no]
14. E: = *pues come*§
15. L: § ¡JO(D)ER! DESDE QUE ME HE COMÍO UNA PALMERA↑ ESTOY LLEVANDO- YA A LAS- A LAS SIETE
16. E: *lo que te digo es como si fueraa/ como si fueraa*
17. L: tengo el estómago todo revuelto
18. G: ¿y tú cuándo no tienes el estómago todo [revuelto? explícamelo a mí]
19. L: [a veces]
20. E: *¿¡no te lo digo!? que lo saco*
21. [...]
22. L: [¿QUÉ no lo encuentras Enma?]
23. E: síi noo↓ son sobrecitos ama[rillos]
24. L: [amarillos] sí// eso es lo que se toma el padre de Gabriel

[5] E se dirige a L, la cual, por medio de un gesto, manifiesta su dolor de estómago. Este hecho facilita el cambio de tópico.

Tras la lectura del texto, cabría preguntarse qué tipo de explotación didáctica podemos darle para convertirlo en una herramienta útil para el aprendizaje de las principales funciones y características de la cortesía valorizadora. A continuación, desarrollamos algunas de las cuestiones que podrían planteárseles a alumnos de un nivel B2 (según el Marco Común Europeo de Referencia) en adelante:

1. ¿Qué función cortés valorizadora se persigue con estos ofrecimientos? Ayudar al otro. Se suceden una serie de intervenciones en las que (E) ofrece soluciones a (L) para mejorar su malestar de estómago –como nos indica la nota al pie del texto. La intención primera de (E) es ayudar a su invitada a sentirse mejor, por lo que está cumpliendo con su rol social de anfitriona y está fortaleciendo la alianza entre ambas. De esta manera, la *imagen de afiliación*[4] de (E) se ve valorizada, como una buena anfitriona que desea atender correctamente a sus invitados y hacerles sentirse a gusto; y también la imagen de afiliación de (L), por recibir la ayuda y generosidad de (E).

2. ¿De qué estrategias y recursos comunicativos se sirve el hablante para la expresión de cortesía valorizadora?

4 Entendida como el deseo de percibirse y ser percibido como parte integrante del grupo (Bravo: 1999). Junto a la imagen de autonomía –deseo de percibirse y ser percibido como diferente al grupo–, ambas constituyen los dos componentes básicos de las necesidades de imagen del individuo.

2.1. Para la realización de los ofrecimientos, encontramos dos tipos de recursos lingüísticos:

2.1.1. Imperativos: *cómete* –intervención 1– y *pues come* –intervención 14. Los alumnos suelen asociar el uso del modo verbal imperativo con la realización de órdenes, entendidas, generalmente, como actos no corteses; pero, a partir de muestras como ésta, podemos enseñarles que la fuerza ilocutiva del imperativo puede servir a otros fines, como inducir al oyente a que actúe por su propio bien, creando, a su vez, la sensación de que el emisor así lo desea y prefiere. Es decir, las órdenes funcionan aquí como ofrecimientos, sin que el beneficiario se sienta excesivamente coaccionado, puesto que el ambiente distendido y la relación de confianza que une a las interlocutoras permiten estos empleos.

2.1.2. Estructuras interrogativas: *¿te lo saco?* –intervención 10. Con esta pregunta, (E) propone a (L) buscarle la medicina de la que está hablando. Una alternativa lingüística, de la que podemos informar al alumno, consiste en realizar la pregunta de una manera más indirecta con verbos como *querer*, *apetecer* o *gustar* –"¿Quieres...?", "¿Te apetece...?", "Te gustaría...?–, con el objetivo de no imponer la propia voluntad al interlocutor y permitirle un margen de actuación.

2.2. Otra estrategia pragmalingüística interesante, observada en el ejemplo, es la intensificación de las razones por las que (L) debe aceptar el ofrecimiento. Así, (L) se queda sin argumentos para rechazar la solución a sus problemas, con lo que (E) habrá conseguido su propósito de ayudarle:

2.2.1. *va superbién* –intervención 8: valoración positiva de las cualidades del producto ofrecido por medio del adverbio de modo *bien* intensificado por el prefijo *super-*, que significa 'en grado sumo'.

2.2.2. *no perjudica y es superbueno* –intervención 12: (E) da una serie de razones que aluden a la conveniencia de que (L) acepte el ofrecimiento, entre ellas, que no produce efectos secundarios, algo que podría llevar a (L) a rechazar la medicina.

2.2.3. *¿¡no te lo digo!?* –intervención 20: con este último enunciado, (E) manifiesta intensamente que lleva la razón, lo cual ayuda a que (L) se convenza definitivamente de que debe aceptar el ofrecimiento, dado que la medicina que le está proponiendo es justo lo que necesita. Para ello emplea esta pregunta acompañada por entonación exclamativa, con la que maximiza la idea de que es lógico que (L) tome el medicamento.

2.3. Refuerzo del ofrecimiento por medio de una recomendación: *lo tomas con agüita y se te pasa* –intervención 8. (E) recomienda a (L) que se tome la medicina que le está ofreciendo, puesto que si lo hace va a conseguir aliviar su dolencia estomacal. El sustantivo *agua* está modificado por el sufijo apreciativo *-ita*. El uso del diminutivo es una estrategia verbal muy habitual para minimizar la importancia de lo ofrecido y/o hacer más atractiva la oferta, de manera que se favorezca la aceptación. En este caso, (E) minimiza los inconvenientes o molestias que puede suponer tomarse la medicina. En otros casos, consiste en la disminución del valor del ofrecimiento, haciendo ver que se trata de un acto de poca importancia que se puede llevar a cabo sin grandes complicaciones; es decir, el hablante tiende a reducir el coste de los ofrecimientos y de las invitaciones para evitar que el oyente se sienta en deuda, de modo que le sea menos descortés aceptar la oferta/invitación.

3. ¿Podrías esquematizar el patrón interactivo de este diálogo? ¿Qué conclusiones puedes sacar del tipo de intervenciones que realiza cada interlocutor?

L: manifestación de malestar estomacal: nota al pie número 5
E: ofrecimiento de una solución: intervención 1
L: rechazo justificado: 2
E: aceptación del rechazo: 3
G: colaboración con el cumplimiento de la oferta: 4 y 7
E: ofrecimiento reforzado: 8
L: respuesta colaboradora fática: 9
E: ofrecimiento reforzado: 10 y 12
L: rechazo: 13
E: ofrecimiento: 14
L: manifestación intensificada de malestar estomacal: 15
E: argumento para favorecer la aceptación del ofrecimiento: 16
L: manifestación de malestar estomacal: 17
E: ejecución del ofrecimiento: 20
L: manifestación de aceptación plena: 22 y 24

Las intervenciones de inicio de (E) consisten en realizar ofrecimientos a (L), mientras que las respuestas de (L) son rechazos a los ofrecimientos de (E). Al observar el patrón interactivo, el alumno comprenderá que son los rechazos de (L) los que provocan nuevas iniciativas de (E), bien tratando de convencerle, bien con otros ofrecimientos. Sin embargo, esta insistencia no ha de entenderse como un deseo de (E) de imponer su propia voluntad sobre la de (L), sino como un acercamiento cortés a ésta, la búsqueda de su bien. Es la relación interpersonal que las interlocutoras mantienen la que permite tal comportamiento, puesto que en situaciones formales, probablemente no aparezca esta insistencia. Nos encontramos aquí con un ejemplo de patrón interactivo insistente cortés valorizador.

4. Analiza detenidamente la respuesta de (L) en la intervención numero 2.

(L) emplea una serie de estrategias atenuantes para evitar que el rechazo pueda dañar la imagen de su interlocutora y su imagen propia:

4.1. *no tía no*: entre los dos adverbios de negación se intercala el vocativo familiar *tía*, y con este acercamiento afectivo al otro, mitiga el efecto de la oposición al ofrecimiento.

4.2. *si lo que no quiero es comer*: (L) justifica por qué rechaza lo ofrecido. Esta justificación viene intensificada por la conjunción *si*, que utilizada al comienzo de un enunciado, enfatiza las expresiones de duda o aseveración.

4.3. *yo creo que es→/peor*: (L) termina su intervención empleando un argumento que apoya el rechazo. Dicho rechazo aparece atenuado por una estructura dubitativa con la que (L) trata de expresar inseguridad (*yo creo que*), y evitar así que su afirmación suene demasiado contundente, con lo que perjudicaría la imagen de (E), quien pretendía ayudarla.

5. ¿Cómo colabora el interlocutor (G) en la actividad discursiva?

(G) colabora con la actividad argumental realizando dos intervenciones humorísticas –números 4 y 7– con las que trata de convencer a (L) de que acepte el ofrecimiento de (E). Evita, así, que (L) se sienta incómoda si decide tomarse el yogur, a la vez que ayuda a (E) a alcanzar sus fines comunicativos. Las risas en la intervención 7 permiten entender que el interlocutor está bromeando y que el ambiente de confianza posibilita este tipo de intervenciones que, lejos de poner en peligro las imágenes, favorecen que la conversación se desarrolle placenteramente[5].

6. ¿Consigue (E) su propósito de ayudar a (L)?

Finalmente, ante las quejas que (L) vuelve a lanzar por su dolencia estomacal (intervención 15), (E) ya no atiende a la opinión de ésta –que había rechazado sus ofrecimientos– y se toma la libertad de buscar la medicina para que (L) se la tome[6]. Esta forma de actuar es clave para certificar que el rechazo de (L) no era una oposición rotunda a la oferta y que la propia (E) no la ha interpretado como tal. Por tanto, la no aceptación de los ofrecimientos no supone que (E) desista de su intento de solucionar el problema de (L), sino que, muy por el contrario, (E) decide actuar por su propia cuenta. La imagen de autonomía de (L) no se ve amenazada porque predomina el efecto afiliativo de este enunciado, frente al efecto de intrusión en la libertad de actuación de (L) y en su derecho a decidir por

5 Hemos de aclarar que previamente, en esta misma conversación, (E) hablaba sobre la colección de vasos que ha conseguido gracias a las tapas de los yogures.

6 Quizá sea ésta una demostración de la frase hecha "no aceptar un no por respuesta".

sí misma. En suma, esta muestra del corpus nos enseña cómo la respuesta negativa a un ofrecimiento no siempre significa un rechazo al mismo y que, en el caso de que realmente queramos rechazarlo, hemos de emplear una serie de maniobras con las que convencer a nuestro interlocutor de que no queremos lo ofrecido, tratando de evitar –si la relación se desea armoniosa– que la imagen de los implicados pueda quedar dañada.

Tras este ciclo de trabajo analítico y reflexivo –en el que también podría preguntársele al alumno si hay algo que le sorprenda especialmente, si él actuaría de la misma manera en su propia cultura, si le parece una forma de comportamiento cortés, no cortés o descortés, etc.–, consideramos importante realizar una segunda fase de trabajo menos controlada que facilite la asimilación de los nuevos conocimientos. Son múltiples las posibilidades que se nos presentan, entre otras: a) esquematizar o resumir la información más importante aprendida; b) redactar una guía de las buenas maneras en España –quizá esto sería interesante tras aprender varias rutinas pragmáticas españolas, como la formulación y respuesta a cumplidos y buenos deseos, la colaboración con la producción del enunciado, etc.–; c) investigar las similitudes y las diferencias de los ofrecimientos españoles con los hábitos interactivos de otras culturas –por ejemplo, de las culturas de procedencia de los alumnos de la clase; d) hacer juegos de rol en los que los alumnos representen un ofrecimiento que podría tener lugar entre españoles y un ofrecimiento en su propia cultura[7]; e) que los alumnos repartan e interpreten tests de hábitos sociales entre otros hispanohablantes, para indagar sobre las percepciones que estos tienen acerca de la realización de ofrecimientos; f) grabar en vídeo interacciones de los estudiantes en las que se simulen situaciones relacionadas con la cortesía valorizadora –esta actividad permite la retroalimentación, al ser evaluadas posteriormente por el alumnado y el profesor; etc.

En definitiva, consideramos que este tipo de material es fácilmente utilizable en el aula de E/LE y son muchas las posibilidades y ventajas que ofrece. En el caso de la muestra analizada, podría servir de texto sobre el que trabajar los patrones comunicativos españoles en ocasiones de visita a una casa, tema éste incluido en la mayor parte de los manuales de enseñanza y adaptable cómodamente al nivel de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Kasper (1997) considera que las competencias en una segunda lengua o en una lengua extranjera no son enseñables, sino que se desarrollan, adquieren o pierden. El papel del profesor será el de brindar la oportunidad a los alumnos de desarrollarlas. Para Urbina Vargas (2008), la instrucción metapragmática explícita es el mejor instrumento pedagógico para conseguir el progreso en dicha competencia, entendida esta instrucción

7 Sería interesante que el profesor proporcionara al estudiante una serie de situaciones contextuales diferentes para cada juego de rol, de manera que se trabaje también la adecuación a las características sociológicas de los hablantes, al lugar en el que éste tiene lugar, etc.

como la combinación de actividades destinadas a despertar la conciencia pragmática del estudiante junto a actividades de práctica comunicativa.

Utilizar corpus orales de conversaciones es una herramienta pedagógica que permite un amplio abanico de posibilidades para su uso en el aula y presenta el gran aliciente de reflejar la lengua en su estado natural. La lengua es un fenómeno social y parte de una cultura de la que se nutre y a la que contribuye a realimentar. "De ahí que una conversación refleje los patrones y las normas sociales vigentes en cada comunidad lingüística, más aún cuando también los rasgos que definen a los interlocutores se encuentran determinados por la comunidad de habla a la que pertenecen" (Contreras Fernández, 2008: 642).

Como indica Márquez Reiter (2002: 89-90), la cortesía no es algo con lo que el ser humano nazca, sino un conocimiento que se adquiere a través de un proceso de socialización. Está ubicada en el mundo social, donde se evalúan los comportamientos y las relaciones interpersonales dentro de un contexto de normatividad establecido por la historia y adoptado por el grupo. Por todo ello, la cortesía forma parte del aprendizaje de una cultura, un aprendizaje que ha de presentarse de forma explícita en los programas educativos. No pretendemos que los alumnos extranjeros cambien su forma de actuar o de entender la realidad, pero sí que sepan que existen otras normas o hábitos en la cultura meta y que estos forman parte de la lengua que están aprendiendo. De esta manera podremos evitar que los aprendices adquieran una percepción negativa del español y de sus hablantes, con lo que estaremos formando a alumnos competentes desde el punto de vista intercultural.

Terminamos esta comunicación con la esperanza de que, tal y como enunciaran Ferrer y Sánchez Lanza (2002: 7), "[u]n conocimiento cabal del lenguaje en su uso interpersonal pued[a] redundar a favor no sólo de su enseñanza sino, lo que es más importante, en alcanzar una comunicación más comprensiva y cordial en beneficio de las relaciones humanas".

BIBLIOGRAFÍA

Bravo, D. (1996): *La risa en el regateo. Estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suEcos*, Universidad de Estocolmo: Edsbruck, Academitryck.

Bravo, D. (1998): "¿Reírse juntos?: un estudio de las imágenes sociales de hablantes españoles, mexicanos y suecos", *Diálogos Hispánicos* 22, 315-364.

Bravo, D. (1999): "¿Imagen positiva *vs.* imagen negativa?: Pragmática social y componentes del face", *Oralia* 2, 155-184.

Briz Gómez, A. y Grupo Val.Es.Co. (eds.) (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros (Anejo de *Oralia*).

Contreras Fernández, J. (2008): "Test de hábitos sociales en un análisis contrastivo sobre el uso y la interpretación de la cortesía lingüística", en A. Briz *et al.* (eds.), *Actas*

del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 642-656.

Curcó, C. y A. De Fina (2002): "Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España", en M. E. Placencia y D. Bravo (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich: Lincom Europa, 107-140.

Del Río Urrutia, X. y C. Sánchez Avendaño (2006): "Observaciones preliminares sobre la adquisición de fórmulas de cortesía en español", en J. Murillo Medrano (ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Universidad de Costa Rica: Libro-e, 435-448.

Díaz Pérez, F. J. (1999): "Requesting in British English and Peninsular Spanish: a comparative analysis of politeness strategies", en G. Álvarez Benito *et al.* (eds.), *Lenguas en contacto*, Sevilla: Mergablum, 171-180.

Díaz Pérez, F. J. (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*, Jaén: Universidad de Jaén.

Fant, L. (1989): "Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings", *Hermes* 3, 247-265.

Fant, L. (1992): "Scandinavians and Spaniards in negotiation", en A. Sjörgren y L. Janson (eds.), *Culture and management in the field of ethnology and business administration*, Estocolmo: Stockholm School of Economics, 125-153.

Fant, L. (1995): "Negotiation Discourse and Interaction in a Cross-cultural Perspective: The Case of Sweden and Spain", en K. Ehlich y J. Wagner (eds.), *The Discourse of Business Negotiation*, Berlín: Mouton de Gruyter, 177-201.

Ferrer, M.ª C. y C. Sánchez Lanza (2002): *Interacción verbal. Los actos de habla*, Rosario: UNR Editora.

García, C. (2003): "Estudio comparativo del discurso oral de peruanos y venezolanos: reprendiendo y respondiendo a una reprimenda. Poder y solidaridad", en D. Bravo (ed.), *Actas del Primer Coloquio EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo: Libro-e, 257-297.

García, C. (2004): "Reprendiendo y respondiendo a una reprimenda. Similitudes y diferencias entre peruanos y venezolanos", *Spanish in Context* 1, 113-147.

García, C. (2008): "Different realizations of solidarity politeness: Comparing Venezuelan and Argentinian invitations", en K. P. Schneider y A. Barron (eds.), *Variational Pragmatics*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 269- 305.

Grindsted, A. (1994): "La organización del espacio interactivo en negociaciones mexicanas, españolas y danesas", *Discurso*, 17-50.

Grindsted, A. (1995): "Dyadic and Polyadic Sequencing Patterns in Spanish and Danish Negotiations Interactions", en K. Ehlich y J. Wagner (eds.), *The Discourse of Business Negotiation*, Berlín: Mouton de Gruyter, 203-221.

Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.

Kasper, G. (1997): "Can pragmatic competence be taught?", [en línea]: http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks

Kasper, G. y K. R. Rose (eds.) (2002): *Pragmatic development in a sEcond language*, Oxford: Blackwell.

Le Pair, R. (1996): "Spanish request strategies: a cross-cultural analysis from an intercultural perspective", *Language Sciences* 18, 651-670.

Márquez Reiter, R. (2002): "Estrategias de cortesía en el español hablado en Montevideo", en M.ª E. Placencia y D. Bravo (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich: Lincom Europa, 89-106.

Placencia, M.ª E. (1998): "Pragmatic variation: Ecuadorian Spanish vs Penisnular Spanish", *Spanish Applied Linguistics* 2/1, 71-106.

Placencia, M.ª E. (2005): "Pragmatic Variation in Corner Store Interactions in Quito and Madrid", *Hispania* 88, 583-598.

Placencia, M.ª E. (2008): "Requests in corner shop transactions in Ecuadorian Andean and Coastal Spanish", en K. P. Schneider y A. Barron (eds.), *Variational Pragmatics*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 307-332.

Real Academia Española (2001, 22ª): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe.

Urbina Vargas, S. (2008): "Aceptar y rechazar una invitación: estudio comparativo de la competencia pragmática de estudiantes de español como segunda lengua", en A. Briz *et al.* (eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 773-797.

Vinther, T. y E. D. Jensen (2008): "El aprendizaje de la cortesía verbal a través de ínput audiovisual o escrito", en A. Briz *et al.* (eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia: Libro-e, 798-809.