



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

Centro
adscrito



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2020- 2022

**Creencias de los profesores de español de Noruega
sobre la enseñanza de la cortesía positiva en clase de
ELE**

Patricia Muñoz Carril

**Trabajo final de máster de Investigación
Dirigido por la Profesora Zoraida Cantarero Aybar**

Resumen

La cortesía positiva -especialmente el agradecimiento- es fundamental para el futuro del aprendiente de lenguas, puesto que fomenta las buenas relaciones entre los miembros de una sociedad. En este trabajo se realiza un análisis de creencias sobre la enseñanza de la cortesía en clase de ELE en Noruega, poniendo el foco de atención en la cortesía positiva. Para cumplir con este objetivo, se ha optado por una metodología cualitativa y se ha creado un cuestionario de respuestas abiertas en el que nueve profesores de español que trabajan en Noruega plasman sus reflexiones acerca de la enseñanza de la cortesía positiva en su labor docente. Es conveniente reflexionar sobre el valor que tiene para los alumnos de ELE adquirir este tipo de conocimiento, para conocer a fondo la realidad actual y avanzar significativamente en la enseñanza de esta parte tan importante de la lengua.

Palabras clave: competencia pragmática, principio de cooperación, actos de habla, cortesía, agradecimiento, hablante intercultural, enseñanza de la cortesía.

Abstract

Positive politeness- especially gratitude - is essential for the future of the language learner, since it promotes good relations between members of a society. In this work, an analysis of beliefs about the teaching of politeness in the SFL class in Norway is carried out, focusing on positive politeness. To meet this objective, a qualitative methodology has been chosen and an open-response questionnaire has been created in which ten Spanish teachers who work in Norway express their reflections about the teaching of positive politeness in their teaching work. It is convenient to reflect about the value that acquiring this type of knowledge has for SFL students, in order to fully understand the current reality and make significant progress in the teaching of this important part of the language.

Keywords: pragmatic competence, cooperative principle, speech acts, politeness, gratitude, intercultural speaker, teaching of politeness.

Agradecimientos.

A Che, por haberlo hecho posible. No lo habría logrado sin ti.

A mi hermana Cris, mi contacto de emergencia.

A Zoraida Cantarero, por la gran ayuda que ha supuesto y la rapidez en las respuestas. Por los consejos. Por la cercanía.

A Guaxara, Juliana y Lidieth, compañeras de fatigas.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. La competencia comunicativa	3
2.2. La competencia pragmática	4
2.3. Los actos de habla	5
2.3.1. Los actos de habla de John Langshaw Austin	6
2.3.2. John R. Searle y los actos de habla	7
2.4. El principio de Cooperación de Grice	9
2.5. La cortesía lingüística	11
2.5.1. Lakoff y las reglas de cortesía	12
2.5.2. El principio de cortesía de Leech	13
2.5.3. La cortesía de Brown y Levinson	14
2.6. La cortesía positiva en el aula de ELE	15
2.7. La enseñanza de la cortesía en clase de ELE en Noruega	17
2.8. Diferencias entre la cortesía en la cultura noruega y en la española	20
2.8.1. El agradecimiento y su uso: comparativa España - Noruega	22
3. OBJETIVOS	26
4. METODOLOGÍA	27
4.1. La muestra.	27
4.2. El cuestionario.	28
4.2.1. Perfil del sujeto.	29
4.2.2. Creencias.	30

4.2.3. Metodología.	<u>31</u>
4.2.4. Pilotaje.	<u>31</u>
4.2.5. Análisis de los datos.	<u>32</u>
5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	<u>33</u>
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.	<u>43</u>
7. CONCLUSIONES	<u>46</u>
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<u>48</u>
9. ANEXOS	<u>50</u>

1. Introducción.

Como estudiantes de una lengua extranjera, muchas veces hemos sentido que, a pesar de tener un conocimiento que debería ser suficiente para abordar con éxito la situación a la que nos exponíamos, no estábamos manteniendo una comunicación totalmente efectiva. Este tipo de situaciones pueden tener su origen en un aprendizaje insuficiente de nociones de pragmática de la lengua meta. Como futuros docentes de español como lengua extranjera (en adelante ELE), es nuestro deber hacer una reflexión sobre la enseñanza de estos aspectos de la lengua en nuestras clases, para intentar que nuestros estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para enfrentarse a situaciones de interacción con el mundo hispanohablante de la forma más satisfactoria posible.

Este trabajo pretende realizar un análisis de creencias sobre la enseñanza de la cortesía -concretamente de la cortesía positiva- en clase de ELE en Noruega. La cortesía se define como el “conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario” (Centro Virtual Cervantes, en adelante CVC, 2022, en línea). Por otro lado, cuando hablamos de cortesía positiva nos estamos basando en las palabras del lingüista inglés Leech (1983), que afirmaba que algunas ilocuciones (p. ej., órdenes) son inherentemente descorteses y otras (p. ej., ofertas) son inherentemente amables y que la cortesía positiva consiste en maximizar la cortesía de las ilocuciones corteses. La importancia de la cortesía queda clara si pensamos que vivimos en sociedad, y que esta parte del lenguaje contribuirá a determinar la posición social que ocupamos en ella, así como la imagen que proyectamos.

Para realizar esta memoria, comenzamos repasando los conceptos que consideramos fundamentales para la comprensión de este trabajo y del estado actual de la cuestión y que se han tenido en cuenta para la elaboración de este estudio. A continuación, describimos los objetivos generales y específicos que perseguimos con nuestra investigación, así como el método seguido. Luego presentamos y analizamos los resultados obtenidos en el cuestionario creado para nuestro trabajo, cuyas respuestas hemos conseguido gracias a la colaboración de nueve profesores que imparten sus clases en diferentes modalidades en Noruega. Por último, realizamos una discusión de los resultados del estudio y presentaremos nuestras conclusiones.

La relevancia de este trabajo la encontramos en el hecho de que la didáctica de la cortesía esté muy a menudo relegada a un segundo plano o que su presencia en el aula sea directamente inexistente. Por esto, consideramos fundamental reflexionar sobre el valor que tiene para los alumnos de ELE adquirir nociones de este campo de la pragmática. Además, la cantidad de estudios existentes sobre la enseñanza de la cortesía positiva en el contexto de ELE en Noruega es bastante escasa, por lo que creemos que es un área en el que hay que seguir investigando, para poder conocer a fondo la realidad actual y realizar avances significativos en la enseñanza de esta parte tan importante de la lengua.

2. Marco teórico.

En este apartado presentamos los conceptos fundamentales que se tendrán en cuenta para la investigación del presente trabajo. Comenzaremos hablando sobre la competencia comunicativa, vital en la adquisición de cualquier lengua, para luego centrarnos en una de las partes que la componen: la competencia pragmática, que es la competencia en la que se encuentra la cortesía. A continuación, presentamos el concepto de los actos de habla, esencial en el estudio de la pragmática, haciendo un repaso de las teorías de Austin y Searle. Continuamos exponiendo el Principio de Cooperación de Grice, otra de las teorías vitales en la concepción actual de pragmática. Una vez explicados estos conceptos básicos, nos adentramos en la cortesía, el campo al que pertenece nuestro estudio. Para ello, tras introducir la cortesía lingüística, explicaremos el enfoque de Lakoff, el Principio de la Cortesía de Leech y el modelo de Brown y Levinson, uno de los más completos actualmente. Después, adentrándonos más específicamente en el tema de nuestro estudio, abordaremos la situación actual de la cortesía positiva en clase de ELE y de la cortesía en la clase de ELE en Noruega, para intentar esbozar el estado de la cuestión en las aulas. Cerraremos este apartado exponiendo las diferencias más notables en la cortesía entre la cultura española y la noruega, prestando especial atención al agradecimiento y su uso.

2.1. La competencia comunicativa.

Como aprendices de una lengua, los estudiantes de español van a tener que hacer mucho más que memorizar nociones de gramática, léxico, fonética o semántica, porque el fin de estudiar un idioma es, en última instancia, ser comunicativamente competentes. Por lo tanto, todo aprendiz de una lengua deberá desarrollar su competencia comunicativa, que implica, no solo el conocimiento de esos elementos que conforman una lengua, sino todo el conjunto de reglas no escritas, relacionadas con el contexto sociocultural, que le capacitarán para usar la lengua de forma eficaz. Así, esta competencia comunicativa, definida por primera vez en 1971 por el sociolingüista Dell Hymes, hace referencia a “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Hymes, 1961, citado en CVC, 2022, en línea)

En el proceso de adquisición de la lengua, se van aprendiendo -de manera inconsciente en muchos casos- esas reglas no escritas que proporcionan el conocimiento necesario

para saber qué es adecuado en cada contexto. Del mismo modo que esto sucede en la adquisición de una lengua materna, es importante que se trabajen estas dimensiones cuando se estudia una lengua extranjera, puesto que es la única manera de que el hablante pueda ser lingüísticamente eficaz cuando se comunique en dicha lengua.

Canale (1983) divide esta competencia comunicativa en cuatro competencias que operan de forma interrelacionada y permiten que la comunicación se realice satisfactoriamente: La competencia lingüística, la discursiva, la estratégica y la sociolingüística (citado en CVC, 2022, en línea). Esta división, a su vez, fue modificada por diversos autores, siendo el modelo de Bachman uno de los más recientes y aceptados. Bachman (1990) divide la competencia comunicativa (que él llama competencia de la lengua) en dos: la competencia organizativa y la pragmática. Veámoslas brevemente:

Por un lado, la **competencia organizativa** engloba todas aquellas “abilities involved in controlling the formal structure of language for producing or recognizing grammatically correct sentences, comprehending their propositional content, and ordering them to form texts” [Habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional, y ordenarlas para formar textos] (Bachman, 1990, p. 87). Incluye dos subcategorías: la competencia gramatical y la competencia textual.

A su vez, la **competencia pragmática** atañe a las relaciones entre el sistema de la lengua, por una parte, y los interlocutores y el contexto por otra. Bachman, (1990), uno de los primeros autores en definirla explícitamente, la divide en competencia ilocutiva y competencia sociolingüística, modelo que ha sido de gran importancia en numerosos estudios de adquisición de segundas lenguas posteriores.

2.2. La competencia pragmática

Como se ha expuesto, la competencia pragmática estudia la relación entre la lengua, los interlocutores y el contexto. A lo largo de los años se han hecho numerosos estudios de este campo, y se han dado muchas definiciones del término. Escandell Vidal (1996) la define como “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación” (pp. 13-14) y nos aclara que con esto se refiere a “las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concretas, como su interpretación por parte del

destinatario” (pp. 13-14). Esta autora señala que, al comunicarse, los interlocutores están preparados para diferenciar entre lo que se ha dicho literalmente y lo que se ha querido decir:

De hecho, contamos siempre con la posibilidad de que haya una cierta separación entre lo que se dice (entre los significados literales de las palabras que se pronuncian) y lo que se quiere decir (la intención comunicativa subyacente): por eso hablamos con absoluta normalidad de *leer entre líneas* [...] Hemos desarrollado complejos mecanismos de inferencia que entran en funcionamiento automáticamente para hacernos recuperar lo que nuestros interlocutores quisieron decir a partir de lo que realmente dijeron. (Escandell Vidal, 1996, p. 17)

Teniendo esto en cuenta, entendemos por qué muchos estudiantes de una lengua, tras haberse dedicado a estudiar su sistema formal, se encuentran con problemas a la hora de comunicarse efectivamente con nativos. Esto pone de manifiesto la relevancia que la pragmática tiene en un mundo en el que cualquier acto comunicativo está sujeto a presentar variaciones entre lo que se dice y lo que realmente se quiere decir.

2.3 Los actos de habla

Otra de las grandes aportaciones a este campo -aunque nunca bajo el término pragmática- fue realizada por el filósofo del lenguaje británico John Langshaw Austin. En su obra póstuma, Austin (1962) observa que el lenguaje no solo se utiliza para describir hechos y que no todos los enunciados pueden ser catalogados como verdaderos o falsos, sino que en muchas ocasiones los utilizamos para realizar acciones. Ante este hecho, Austin (1962) denominó “enunciados constatativos” a los susceptibles de ser comprobados y propuso “performativos” o “realizativos” para aquellos que no describen algo, sino que se utilizan para realizar ese algo:

To name the ship is to say (in the appropriate circumstances) the words 'I name, &c.'. When I say, before the registrar or altar, &c., 'I do', I am not reporting on a marriage: I am indulging in it. [...] The name is derived, of course, from 'perform', the usual verb with the noun 'action': it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action -it is not normally thought of as just saying something. [Dar nombre al barco es decir (en las circunstancias apropiadas) las palabras 'Yo nombro, etc.'. Cuando digo, ante el registrador o el altar, etc., 'Sí, acepto', no estoy informando sobre un matrimonio: me estoy complaciendo en

él. [...] El nombre se deriva, por supuesto, de 'realizar', el verbo habitual con el sustantivo 'acción': indica que la emisión del enunciado es la realización de una acción -normalmente no se considera simplemente decir alguna cosa] (pp. 6-7)

Frecuentemente, estos actos performativos requieren que se den una serie de circunstancias rodeándolos para que se puedan completar de modo satisfactorio. En caso de que estas circunstancias necesarias fallen, se producirán lo que Austin (1962) llamó *infelicities* (infelicidades) (p 14), que no describiremos aquí por no ser relevante para nuestro estudio. Es importante, sin embargo, aclarar que estas “infelicidades” no son exclusivas de los enunciados realizativos, sino que cualquier enunciado es susceptible de sufrirlas.

De esta forma, el filósofo del lenguaje inglés nos introduce en la teoría de los actos de habla, que ha tenido una gran relevancia en los estudios posteriores de pragmática. A su vez, la pragmática es fundamental para que estos actos de habla puedan ser comprendidos correctamente, dado que, como Escandell Vidal (1996) señala:

La distancia que existe a veces entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir, la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, o la asignación correcta de referente como paso previo para la comprensión total de los enunciados son tres tipos de fenómenos que escapan a una caracterización precisa en términos estrictamente gramaticales. (p. 22)

2.3.1 Los actos de habla de John Langshaw Austin

Austin (1962) nos propone una nueva forma de concebir el lenguaje y nos presenta los actos de habla -aquellos enunciados que se utilizan para realizar acciones- que, cuando se emiten, ponen en marcha distintas dimensiones. Por un lado, utiliza el término *acto locutivo*, para referirse al acto de producir el mensaje, a los sonidos pronunciados. Es una acción compleja compuesta por el acto fónico (emitir sonidos), el fático (emitir palabras) y el rético (emitir secuencias con un significado determinado). Por otro lado, denomina *acto ilocutivo* a la intención con la que se dice el mensaje. Por último, el *acto perlocutivo* es el efecto que produce el mensaje en el interlocutor.

Hay que tener en cuenta que estos actos se deben ver como distintas partes de un todo que suceden de forma simultánea, tal y como señala Escandell Vidal (1996):

La distinción entre estos tipos de actos es sobre todo teórica, ya que los tres se realizan a la vez y simultáneamente: en cuanto decimos algo, lo estamos haciendo en un determinado sentido y estamos produciendo unos determinados efectos. (p. 58)

Austin (1962) hace una distinción entre actos de habla directos e indirectos, distinción que mantendría su discípulo Searle (1979) en sus estudios posteriores. En los actos de habla directos, el aspecto locutivo e ilocutivo coinciden, por lo que el oyente, a priori, no tendrá problema para entender el mensaje y captar la intención del hablante: “trae los ingredientes para hacer la comida”. Por otra parte, en los actos indirectos las fuerzas locutiva e ilocutiva no coinciden, por lo que es necesario que el oyente se ayude del contexto y el conocimiento del mundo compartido existente entre los interlocutores para comprender la intención del hablante. En este grupo se encuentran muchas peticiones, ruegos, órdenes y preguntas: “¿puedes salir a la pizarra?” (En sentido literal se está preguntando si se tiene o no la capacidad de hacer algo, pero lo que se busca -la fuerza ilocutiva- no es una respuesta a la pregunta, sino que el oyente salga a la pizarra).

2.3.2 John R. Searle y los actos de habla

La forma que tomará esta hipótesis es que hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas o hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos. (Searle, 1969/1994, pp. 25-26)

Con estas palabras, Searle hace una declaración de intenciones: el acto de habla es el protagonista del lenguaje -y su unidad mínima- y toda su teoría gira alrededor de este concepto (Escandell Vidal, 1996). Además, considera que cualquier acto es performativo -incluso los constatativos- porque “decir algo” constituye “hacer una declaración”, por lo que hablar siempre es actuar. (Searle, 1979)

Searle (1979), que se encarga de consolidar y perfeccionar la teoría de Austin, va un paso más allá y propone clasificar los actos ilocutivos en cinco categorías básicas. En primer lugar, encontramos los actos asertivos, que dicen algo de la realidad y pueden, por lo tanto, ser categorizados en verdadero y falso. Son los únicos que se pueden categorizar de esta forma: “Este instituto fue construido hace ochenta años”. En segundo

lugar, se hallan los actos directivos, que son intentos por parte del hablante para conseguir que el oyente haga algo. Englobamos en esta clasificación desde los actos directivos más modestos, como invitar a alguien a hacer algo, a los más fieros, como ordenar algo. Encontramos en este grupo verbos como preguntar, ordenar, mandar, pedir, rogar, invitar, aconsejar o desafiar. Searle (1979) también clasificaba las preguntas en este grupo, "since they are attempts by S to get H to answer, i.e. to perform a speech act." [Ya que son intentos de S para hacer que H responda, esto es, que ejecute un acto de habla] (p.14): "Abre la ventana".

Por otra parte, los actos comisivos condicionan al hablante en una acción futura. Searle encontraba que, dada su cierta similitud con los directivos (ambos comprometen al oyente para que haga algo) podría parecer adecuado que pertenecieran al mismo grupo. Sin embargo, afirmaba que no era posible clasificarlos de esta forma, puesto que mientras que una promesa compromete al hablante a hacer algo, una petición tiene por finalidad intentar que el oyente haga algo. Como explica él mismo en *Studies in the Theory of Speech Acts*: "In order to assimilate the two categories, one would have to show that promises are really a species of requests to oneself [...] or alternatively one would have to show that requests placed the hearer under an obligation" [Para asimilar las dos categorías, habría que demostrar que las promesas son realmente una especie de peticiones a uno mismo [...] o, alternativamente, habría que demostrar que las peticiones colocan al oyente en una obligación] (Searle, 1979, p. 14-15). En este grupo encontramos las promesas y los juramentos, entre otros: "El año que viene te llevaré conmigo". Asimismo, los actos expresivos manifiestan el estado psicológico del hablante, así como sus sentimientos, emociones o actitudes. Pueden catalogarse como sinceros o insinceros dependiendo de si el estado psicológico real del hablante se corresponde con lo expresado. Dentro de este grupo encontramos los agradecimientos, las felicitaciones, las disculpas, las condolencias, las lamentaciones y las bienvenidas: "¡Enhorabuena por tus buenas notas!"

Finalmente, los actos declarativos son actos que modifican la realidad, en los que el hablante tiene la intención de cambiar el estado en el que se encuentra algo: "successful performance guarantees that the propositional content corresponds to the world:" [Su desempeño exitoso garantiza que el contenido proposicional corresponde al mundo] (Searle, 1979, p. 17). Para que estos actos tengan un desempeño exitoso, tienen que cumplir una serie de condiciones -que la persona que pronuncia el acto tenga autoridad para hacerlo, que se lo diga a la persona correcta, en el lugar indicado...- para que tenga el efecto deseado. Este grupo se diferencia de los otros cuatro en que en estos actos

no hay distinción semántica entre contenido proposicional y fuerza ilocucionaria: “Os declaro marido y mujer”.

Para cerrar este apartado, mencionaremos un concepto que afecta a los actos ilocucionarios: la dirección de ajuste entre contenido y realidad. Searle (1979) afirmaba que, en ocasiones, es el contenido de la proposición el que se ajusta al mundo, como es el caso de los actos asertivos. Sin embargo, en los directivos y los comisivos, el ajuste va en la dirección contraria, ya que es el mundo el que va a sufrir, presuntamente, una modificación para poder ajustarse al contenido del enunciado. En el caso de los expresivos, nos encontramos con que no hay dirección de ajuste, porque este se presupone. Sin embargo, el caso de los actos declarativos es excepcional, dado que la propia ejecución exitosa del enunciado es la que provoca el ajuste.

2.4 El principio de Cooperación de Grice

No se puede hablar de pragmática sin mencionar al filósofo británico Paul Grice, dado que, como dice Escandell Vida (1996), “sus ideas constituyen el punto de partida de la concepción de pragmática más extendida actualmente” (p. 77). Grice (1975, citado en Valdés Villanueva, 1991) fue el autor del Principio de Cooperación, una serie de reglas no escritas que rigen cualquier conversación -y de hecho cualquier actividad humana, como Grice muestra en sus ensayos- y que han de cumplirse para que esta pueda llevarse a cabo de forma exitosa. A continuación, presentamos un cuadro resumen de las máximas que conforman este principio.

M. cantidad	Se relaciona con la cantidad de información a proporcionar.	<ul style="list-style-type: none"> • Haga que su contribución sea tan informativa como sea necesario. • No haga que su contribución resulte más informativa de lo necesario.
M. cualidad	Alude a la veracidad de la información que da el hablante.	<ul style="list-style-type: none"> • Supermáxima: Trate de que su contribución sea verdadera. <p>Otras máximas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No diga lo que crea que es falso. • No diga aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas.
M.	Se relaciona con la pertinencia de las	<ul style="list-style-type: none"> • Vaya al grano.

relación	intervenciones.	
M. manera	Relacionado con el modo de decir las cosas más que con el tipo de cosas que hay que decir.	<ul style="list-style-type: none"> ● Supermáxima: Sea perspicuo. <p>Otras máximas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evite ser oscuro al expresarse. ● Evite ser ambigüo al expresarse. ● Sea escueto (evite ser innecesariamente prolijo). ● Proceda con orden.

Cuadro de creación propia, basado en Grice, (1975, citado en Valdés Villanueva, 1991, pp. 516-517)

En general, se sobreentiende que los participantes de una conversación aceptan - aunque no lo hagan de forma explícita- estas máximas, que facilitarán que la comunicación se produzca con éxito. Sin embargo, el propio Grice era consciente de que su formulación era insuficiente (Escandell Vidal, 1996) y que el esquema necesitaba ser ampliado para cubrir otros propósitos distintos del de intercambiar información de la forma más eficiente posible. Por otro lado, hay que tener en cuenta que estas máximas se pueden romper deliberadamente. Como afirma Haverkate (1994):

Estas desviaciones de las normas ocupan un papel central en la teoría de Grice. Se trata aquí de las llamadas implicaturas, que pueden ejercer diversas funciones comunicativas. Dentro de este marco de referencia, es importante hacer notar que las implicaturas sirven a menudo de estrategias de cortesía (p. 40)

En las ocasiones en las que, de forma deliberada, se han dejado de seguir las máximas señaladas, el oyente puede encontrarse en la tesitura de tener que realizar una inferencia, esto es, buscar el significado de la información recibida más allá de lo que literalmente ha dicho el hablante, para averiguar lo que realmente quiso decir. Es aquí cuando entran en juego lo que Grice (1975, citado en Valdés Villanueva, 1991) denomina implicatura, que es el significado implícito del mensaje, toda la información que el oyente puede obtener haciendo uso del contexto, del conocimiento del mundo compartido, de lo que se dice o lo que no se dice o incluso de cómo se dice. Veamos el siguiente ejemplo:

Supongamos que A y B están conversando en presencia de una tercera persona, de un niño, por ejemplo; A podría expresarse entonces de manera deliberadamente oscura, si bien no demasiado, con la esperanza de que B entienda lo que él dice sin que el niño se entere de ello. Aún más: si A espera que B se aperciba de que A está siendo deliberadamente oscuro, parece

razonable suponer que, al efectuar su contribución conversacional de esta manera, A está implicando que el contenido de su mensaje no tendría que ser compartido por nadie más. (Grice, 1975, citado en Valdés Villanueva, 1991, p. 527).

Se podrían dedicar varias páginas a hablar de las implicaturas, puesto que se pueden encontrar ejemplos muy variados, basados en diferentes tipos de procedimientos. Sin embargo, basta con quedarse con la idea de que no solo lo que se dice, sino el cómo se dice, lo que no se dice, y otros elementos ajenos a la conversación pueden ser fundamentales para determinar el mensaje, llegando en muchas ocasiones a cambiarlo por completo.

2.5 La cortesía lingüística

Hasta ahora hemos hablado del lenguaje como un medio para comunicarnos y conseguir ciertos propósitos. Sin embargo, dado que vivimos en sociedad, debemos prestar atención al efecto de este lenguaje en la posición social que ocupamos, algo que podemos analizar gracias a la cortesía.

La cortesía se define como el “conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario” (CVC, 2022, en línea) y su estudio es clave para interactuar en sociedad satisfactoriamente.

No en vano, Brown y Levinson (1987) afirmaban que “a great deal of the mismatch between what is ‘said’ and what is ‘implicated’ can be attributed to politeness” [gran parte del desajuste entre lo que se ‘dice’ y lo que se ‘implica’ se puede atribuir a la cortesía] (p. 2). Además, el conocimiento de algunas normas de cortesía -normas no escritas, pero aceptadas por el conjunto de la sociedad- permite a los individuos mantener un cierto estatus social y proyectar una determinada imagen ante los demás. Estas reglas varían de sociedad a sociedad, haciendo que lo que es cortés en una pueda estar mal visto en otra. Es por esto que el estudiante de ELE necesitará adquirir un cierto conocimiento de estas normas y convenciones sociales para comunicarse en español de forma efectiva, especialmente, si pretende interactuar con nativos o en un contexto de inmersión.

A lo largo de la historia, muchos estudiosos de la lengua han centrado sus esfuerzos en la cortesía. En este estudio expondremos el enfoque de Lakoff, por ser pionero en los

estudios de esta materia; explicaremos el Principio de la Cortesía de Leech, inspirado en el Principio de Cooperación de Grice y nos centraremos en el modelo de Brown y Levinson, uno de los más completos actualmente.

2.5.1 Lakoff y las reglas de cortesía

La lingüista americana Robin Lakoff (1973) desarrolla la primera teoría que establece unas reglas de cortesía en la interacción. Está compuesta por dos reglas básicas que explicamos brevemente a continuación:

Por un lado, “**sea claro**” resume las máximas del principio de cooperación de Grice (1975), y tiene como objetivo que se produzca un intercambio exitoso de la información. Por otro, “**sea cortés**” es la que verdaderamente presta atención a la cortesía. Esta regla tiene que ver con las relaciones interpersonales y presenta tres modalidades, aplicables en diferentes contextos:

En primer lugar, “no se imponga”, aplica cuando la relación entre los interlocutores presenta diferencia social y poca familiaridad. La prioridad es mitigar cualquier imposición hacia el otro. Abundan las peticiones y las formas indirectas y se evitan las referencias directas o las opiniones propias: “En estos casos el cliente debe pagar la franquicia completa” (obsérvese que esta fórmula resulta menos amenazante que “tienes que pagar la franquicia completa”, que podría resultar inadecuada en un contexto formal como sería una interacción agente-cliente). En segundo lugar, “ofrezca opciones”, se da en situaciones en las que hay poca familiaridad entre los interlocutores, aunque tengan igualdad social. Se busca que el potencial rechazo no sitúe a ninguno de los interlocutores en una posición incómoda. “Quizá una solución podría ser que cocinaras tú la paella mañana” (en esta ocasión, el hablante le está pidiendo al oyente que se encargue de hacer la paella, pero lo hace de forma que parece que le da otras opciones). Por último, “refuerce los lazos de camaradería” se atribuye a situaciones en las que hay familiaridad entre los interlocutores. Abundan las formas personales, la inclusión del propio hablante en los asuntos del oyente y se expresan las opiniones propias. La prioridad es poner al interlocutor en una situación agradable: “El martes nos tenemos que poner ya con la tesis, que se nos está echando el tiempo encima...” (dicho cuando el hablante ya ha empezado con la suya propia y lo que pretende es animar al oyente a que empiece a trabajar).

2.5.2 El Principio de Cortesía de Leech

El lingüista inglés Leech (1983) presenta un principio de la cortesía como un complemento necesario del Principio de cooperación de Grice, al que “rescata” de serios problemas. Tras dejar claro que, en la mayoría de los casos que expone, se refiere a la cortesía absoluta (inherente a algunas locuciones) y no a la relativa (la que es particular de un contexto en concreto), Leech (1983) hace una distinción entre lo que denomina cortesía positiva y cortesía negativa: “Some illocutions (eg orders) are inherently impolite and others (eg offers) are inherently polite. Negative politeness therefore consists in minimizing the impoliteness of impolite illocutions, and positive politeness consists in maximizing the politeness of polite illocutions” [Algunas ilocuciones (p. ej., órdenes) son inherentemente descorteses y otras (p. ej., ofertas) son inherentemente amables. La cortesía negativa consiste, por tanto, en minimizar la descortesía de las ilocuciones descorteses, y la cortesía positiva consiste en maximizar la cortesía de las ilocuciones de cortesés] (p. 84).

Leech (1983) defiende la idea de que la cortesía negativa, por ser fundamental para el mantenimiento de las relaciones sociales, es más importante que la positiva, que relega a un segundo plano. En su libro *Principles of pragmatics* nos presenta su Principio de Cortesía, cuyo contenido resumimos en el siguiente cuadro:

M. tacto	En impositivas y comisivas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Minimice el coste al otro. ● Maximice el beneficio al otro.
M. generosidad	En impositivas y comisivas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Minimice el beneficio hacia sí mismo ● Maximice el costo hacia sí mismo
M. aprobación	En expresivas y asertivas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Minimice el desprecio al otro. ● Maximice el aprecio al otro.
M. modestia	En expresivas y asertivas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Minimice el aprecio hacia sí mismo ● Maximice el desprecio hacia sí mismo
M. acuerdo	En asertivas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Minimice el desacuerdo entre usted y el otro. ● Maximice el acuerdo entre usted y el otro.
M. simpatía	En asertivas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Minimice la antipatía entre usted y el otro. ● Maximice la simpatía entre usted y el otro.

Cuadro de creación propia, basado en (Leech, 1983, p.132)

Cabe destacar que Leech (1983) consideraba más importante la primera submáxima de cada máxima que la segunda, algo que refuerza la ya mencionada afirmación de que,

para Leech, la cortesía negativa (evitar la discordia) es una consideración de más importancia que la cortesía positiva (buscar la concordia).

Para finalizar, queremos ilustrar los conceptos de “coste” y “beneficio” que aparecen en las máximas de tacto y de generosidad por medio de la siguiente explicación de Escandell Vidal (1996), por considerarla muy clarificadora:

Esta cortesía, entendida en sentido absoluto, se evalúa en una escala en términos del coste o del beneficio que suponga el cumplimiento de la acción para el destinatario o el emisor: así, la acción es intrínsecamente más descortés cuanto mayor es el coste para el destinatario y menor su beneficio; y es más cortés en el caso contrario, es decir, cuanto mayor sea el coste para el emisor y mayor el beneficio para el destinatario (p.144)

2.5.3 La cortesía de Brown y Levinson.

Tras su publicación, el Principio de Cortesía de Leech sufrió ciertas críticas por parte de algunos estudiosos de la lengua, como Brown y Levinson. Estos autores argumentaban, entre otras cosas, que si la cortesía funcionara de la misma forma que las máximas sería muy difícil ser descortés, dado que tendríamos que asumir que el emisor siempre está intentando cumplir con las máximas del Principio de cortesía de Leech y que, si rompe alguna, es por una causa de fuerza mayor. En su lugar, proponen un modelo planteado desde una perspectiva novedosa: el individuo tiene una imagen pública que quiere conservar, algo que solo consigue a través de la cortesía en una especie de *quid pro quo*, puesto que solo respetando la imagen del otro se asegura que el otro respete la propia (Brown y Levinson, 1987).

El estudio de la cortesía como herramienta para mantener el prestigio puede resultar muy útil para los estudiantes de una lengua, porque, además de aprendices del idioma en cuestión, los alumnos son miembros de la sociedad y necesitarán reclamar su espacio en esa sociedad en la que se adentran, crear -y mantener- su imagen. Analicemos, pues, su propuesta.

En primer lugar, es importante explicar que para Brown y Levinson (1987) todos los individuos son agentes racionales que tienen una imagen positiva y una negativa. La imagen negativa es el anhelo del individuo de no ser molestado y no sufrir imposiciones de los demás, mientras que la positiva es el deseo de ser apreciado por los demás. Sin embargo, hay acciones que amenazan esta imagen pública (*face threatening acts*), y es

aquí cuando se pone en funcionamiento la cortesía, para mitigar el posible perjuicio que estas puedan producir. Teniendo en cuenta ciertos factores, como son la distancia social o grado de familiaridad entre los interlocutores, el poder relativo del oyente sobre el hablante y el grado de imposición de un acto con respecto a la imagen pública, tendremos que poner en funcionamiento unas u otras estrategias de cortesía.

El hablante opta por usar una estrategia abierta y directa cuando no oculta su deseo de hacer partícipe al oyente de su intención y no intenta contrarrestar el perjuicio potencial. Sin embargo, la estrategia puede mantener su carácter abierto (mostrar claramente las intenciones del hablante) pero tener elementos mitigadores, es decir, hacer uso de la cortesía. Esta cortesía será positiva si “se basa en la expresión de aprecio hacia el destinatario y sus deseos, y en la similitud de estos con los del emisor” (Escandell Vidal, 1996, p. 151) y negativa si “la expresión del acto realizado no pretende limitar la libertad de acción del destinatario” (Escandell Vidal, 1996, p. 151). Por otro lado, el emisor puede optar por usar una estrategia encubierta, en cuyo caso oculta su deseo de hacer al oyente partícipe de la acción.

A pesar de que este modelo ha sufrido numerosas críticas, especialmente por presentar cierto carácter paranoide, este es el intento más trabajado y organizado que existe hoy en día para explicar cómo funciona la cortesía lingüística. Además, como Henk Haverkate (1994) afirma con respecto a la cortesía positiva y la negativa:

Por muy difícil que sea verificar esta hipótesis, hasta el día de hoy no se han descubierto culturas en las que las imágenes positiva y negativa del individuo interactante no desempeñen un papel social, aunque sabemos que la función e interpretación de las mismas pueden variar de una cultura a otra (p.32).

2.6 La cortesía positiva en el aula de ELE

Como se ha comentado anteriormente, al estudiar una nueva lengua es tan importante adquirir conocimiento relacionado con la competencia organizativa como con la competencia pragmática (Bachman, 1990). Estas normas que regulan el lenguaje y nos indican lo que es y no apropiado en determinadas circunstancias pueden variar considerablemente de cultura a cultura, e incluso dentro de una misma cultura, por lo que es común que los estudiantes de ELE apliquen sus conocimientos sobre el funcionamiento de la pragmática de su propia cultura en la cultura de la lengua meta.

Estas transferencias pueden tener consecuencias más o menos graves ya que, dependiendo de cuánto se alejen las convenciones sociales y reglas pragmáticas que regulan la situación concreta en ambas culturas, pueden dificultar (o incluso imposibilitar) la comunicación o dar lugar a situaciones que pueden resultar incómodas o donde la imagen social del hablante pueda salir perjudicada. Dependiendo de si hay más o menos similitud entre ambas, estaremos ante una transferencia positiva, en la que encontramos cierta semejanza entre ambas culturas, o negativa, en la que ambas presentan diferencias insalvables (Jessner, 1996, citado en Agustín LLach, 2005).

Como ya hemos visto, “la transferencia negativa de aspectos comunicativos genera errores pragmáticos que tienen importantes consecuencias para la interacción comunicativa” (Agustín LLach, 2005, p. 97). Por tanto, es importante que los estudiantes de ELE adquieran conocimiento relacionado con estas normas que les orienten sobre cómo relacionarse correctamente, especialmente con los nativos, algo que conseguirán gracias al estudio de la cortesía.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene la cortesía en clase de ELE, el hecho de que la didáctica de la pragmática pueda ser considerada una labor complicada ha dado como resultado que algunos profesores descuiden este aspecto y lo omitan de sus clases, razón por la cual creemos que este estudio es relevante. Consideramos necesario reflexionar sobre la importancia de que los estudiantes de ELE aprendan nociones de cortesía, y en esta investigación hemos decidido centrarnos en la cortesía positiva, con el agradecimiento como centro de este tipo de acto de habla.

Como John Searle (1979) ilustra, el agradecimiento es un tipo de acto ilocutivo basado en un hecho pasado “A” llevado a cabo por el oyente y que beneficia al hablante. El hablante se siente agradecido o reconocido por este hecho y lo demuestra pronunciando unas palabras que cuentan como una expresión de gratitud o reconocimiento.

Creemos que la cortesía positiva -especialmente el agradecimiento- es fundamental para el futuro del aprendiente de lenguas, puesto que fomenta las buenas relaciones entre los miembros de una sociedad (en este caso entre el estudiante y la comunidad hispanohablante). Escandell Vidal (1996) nos pone un ejemplo muy ilustrativo de la importancia de este aprendizaje:

Los bibliotecarios de una universidad australiana elevaron una queja a las autoridades académicas acerca del comportamiento descortés de los alumnos que provenían de culturas orientales. [...] Los bibliotecarios se quejaban, por ejemplo, de que los alumnos no daban ni las gracias cuando se les entregaba el

libro que habían solicitado. Todo se aclaró en cuanto pudo comprobarse que en las culturas orientales solo se expresa agradecimiento cuando se recibe un auténtico favor, pero no cuando alguien simplemente hace algo cumpliendo con su deber o con su trabajo... (p.137)

En este ejemplo se puede observar, como comentábamos antes, esta diferencia entre culturas en la obligatoriedad del agradecimiento en ciertas situaciones, frente a la no obligatoriedad en la misma situación en una cultura diferente. Por tanto, cada lengua tiene una serie de rituales estandarizados de agradecimiento, convenciones más o menos fijas que regulan qué se debe decir en cada situación y cómo.

Lo importante de adquirir conocimiento relacionado con esta área es que va a permitir a nuestros estudiantes no solo ser educados, sino ser apropiados. No conocer el funcionamiento de estos actos de habla estandarizados puede provocar que un hablante, aun siendo educado, no sea "correcto". En ocasiones puede ser porque se haya construido mal la frase de agradecimiento (así, podemos agradecer "de todo corazón" pero no "de todo estómago", o podemos dar "mil gracias" o "un millón de gracias" pero no "doscientas cincuenta gracias") y en otras ocasiones porque aunque los estudiantes hayan utilizado un acto de habla correcto y bien formulado, la intensidad elegida para el momento no es la correcta (un ejemplo de esto podría ser darle las gracias "de todo corazón" al cajero del supermercado por cobrarnos en la caja o al conductor del autobús al darnos el billete). Estos pequeños errores pragmáticos pueden hacer que, en el mejor de los casos, el aprendiz de español se comunique de forma antinatural, y en el peor de ellos que se den malos entendidos e incluso situaciones incómodas.

2.7. La enseñanza de la cortesía en clase de ELE en Noruega

Si analizamos los datos de los últimos seis años (ver [anexo 1](#)), observamos que el número de alumnos que elegían un segundo idioma extranjero como parte de su programa educativo en los centros de secundaria en Noruega fue en aumento tres años consecutivos, pero desde el curso 2018-2019, el número ha ido en descenso. Resulta especialmente llamativo el descenso registrado durante el curso 2020-2021, en el que el número de alumnos desciende de mil novecientos noventa a mil quinientos sesenta y seis. Este año 2021 - 2022 continúa el descenso, aunque ligeramente más moderado. A pesar de que todas las lenguas ofertadas como segunda lengua extranjera han sufrido

un descenso en el número de alumnos matriculados, los idiomas más enseñados siguen siendo el español, el alemán, y el francés (ver [anexo 2](#)).

Las competencias a adquirir y los objetivos a alcanzar por los estudiantes en la asignatura de español, aparecen especificadas en el programa educativo de la página del ministerio de educación noruego (el llamado UDIR). Es importante aclarar que no existe un programa específico para la asignatura de español, sino que este contiene los objetivos para todas las lenguas extranjeras. La asignatura de español (así como las otras asignaturas de lenguas extranjeras) está dividida en dos niveles: *Spansk I* (español I) se imparte durante los primeros tres años de la enseñanza secundaria (en los cursos octavo, noveno y décimo) y *Spansk II* (español II) durante los tres cursos de enseñanza secundaria superior (o bachillerato). Veamos los objetivos de cada nivel, que hemos extraído de la página del ministerio de educación noruego:

Objetivos y competencias según el nivel I

1. Escuchar y comprender conversaciones claras y sencillas sobre temas personales y cotidianos.
2. Participar en conversaciones sencillas en situaciones cotidianas sobre actividades y temas familiares.
3. Hablar de la vida cotidiana y experiencias y expresar opiniones, también de forma espontánea.
4. Leer y comprender textos auténticos personalizados y simples sobre temas personales y cotidianos.
5. Escribir textos sencillos sobre la vida cotidiana y experiencias que cuenten, describan e informen, con y sin ayuda.
6. Usar estructuras lingüísticas simples, reglas de pronunciación y ortografía y el alfabeto oficial del idioma o signos para comunicarse de una manera adaptada a la situación.
7. Usar estrategias de aprendizaje y comunicación relevantes, recursos digitales y experiencias del aprendizaje previo de idiomas en el proceso de aprendizaje.
8. Explorar y describir estilos de vida, tradiciones y geografía en áreas donde se habla el idioma, y ver conexiones con los propios antecedentes.
9. Explorar y describir expresiones artísticas y culturales de las zonas donde se habla el idioma, y expresan sus propias experiencias.

Objetivos y competencias según el nivel II

1. Escuchar y comprender. Hablar claramente sobre temas personales y profesionales relevantes y temas de actualidad.
2. Conversar en una serie de situaciones cotidianas sobre temas familiares y profesionalmente relevantes.
3. Explicar oralmente temas académicamente relevantes, describir experiencias, eventos y planes, y justificar opiniones, también de forma espontánea.
4. Leer y comprender diversos tipos de textos, también auténticos, sobre temas de actualidad personales y profesionales.
5. Escribir diferentes tipos de texto sobre temas personales y profesionales relevantes, y expresar y justificar sus propias opiniones, con y sin ayuda.
6. Usar estructuras lingüísticas básicas, reglas de pronunciación y ortografía y el alfabeto oficial del idioma o signos para comunicarse de manera adaptada a la situación
7. Usar estrategias de aprendizaje y comunicación relevantes, recursos digitales y experiencias del aprendizaje previo de idiomas en el proceso de aprendizaje.
8. Explorar y explicar diversidad, condiciones sociales y eventos históricos en áreas donde se habla el idioma, y ver conexiones con el propio entorno.
9. Explorar y presentar expresiones artísticas y culturales de las zonas donde se hable la lengua, y explique experiencias propias.

Como podemos observar, los puntos 8 y 9 de cada nivel son los únicos que tienen en consideración contenidos sociolingüísticos, sin que se especifiquen objetivos pragmáticos.

En cuanto a la evaluación, encontramos en ambos niveles que en la evaluación continua se valorará que el alumno muestre y desarrolle competencia cuando tenga la oportunidad de describir y reflexionar sobre el idioma y sobre la sociedad y cultura en la que se habla el idioma. Por otro lado, en el apartado dedicado a la evaluación final para ambos niveles se especifica que el profesor deberá calificar la competencia comunicativa e intercultural del alumno, donde se valoran por igual las habilidades comunicativas orales y escritas. Por lo tanto, vemos que hay referencia explícita al conocimiento intercultural del alumno, pero que no aparece nada relacionado con la pragmática.

En resumen, hemos comprobado que el número de alumnos que eligen español como segunda lengua extranjera en las aulas sigue estando muy por encima del de todas las

otras lenguas ofertadas. Sin embargo, resulta llamativo que, aun con esta presencia en las aulas, se preste tan poca atención (si es que se presta alguna) a los contenidos relacionados con la pragmática, que son fundamentales para que el hablante pueda mantener su imagen social y realizar interacciones satisfactorias. No se observan nociones específicas de pragmática en los objetivos a alcanzar ni, por consiguiente, en las evaluaciones que se realizan a los alumnos. Esto nos hace reafirmarnos en la necesidad de reflexionar sobre la importancia de los contenidos pragmáticos en el aula en una lengua cuya enseñanza está muy en boga, dado que de poco sirve enseñar a un estudiante, por ejemplo, a dar las gracias, si no le enseñamos en qué circunstancias hay que darlas.

2.8 Diferencias entre la cortesía en la cultura noruega y en la española.

Teniendo en cuenta lo ya explicado, un punto de partida interesante antes de la introducción de nociones de pragmática en el aula de ELE es la reflexión sobre las diferencias y semejanzas existentes entre la cortesía propia de la cultura de origen y aquella propia de la cultura de la lengua meta, porque como dice Agustín Llach (2005): “señalar las diferencias transculturales en aspectos pragmáticos, entre L1 y LE, ha de ser un foco importante de la clase de pragmática en ELE. Para ello es preciso la realización de estudios contrastivos del español con otras lenguas” (p. 100). Ya que nuestro estudio se va a centrar en la labor realizada por profesores de ELE en Noruega, vamos a analizar, a grandes rasgos, las diferencias más relevantes que encontramos entre algunos actos de la cortesía positiva en noruego -centrando nuestra atención principalmente en el agradecimiento- y en español peninsular.

Las culturas nórdicas se caracterizan, entre otras cosas, por el respeto del espacio personal y el aprecio de la tranquilidad, el silencio y el confort. Un claro ejemplo de esta necesidad de lugares donde se respete la tranquilidad lo podemos encontrar en los trenes que circulan por todo Oslo y sus ciudades adyacentes, puesto que cada uno de ellos cuenta con uno o dos “vagones de silencio”. En estos “vagones silenciosos” está prohibido hablar o hacer ruido, dando a los viajeros la oportunidad de disfrutar de cierta calma. Esto contrasta bastante con la cultura española, que tiende a ser animada y ruidosa en los espacios públicos.

Otra situación común que puede servir de ejemplo se puede dar cuando dos amigos adultos pasan tiempo juntos en completo silencio, disfrutando de la compañía del otro sin necesidad de hablar. Esta situación, que podría ser de lo más normal en el país

escandinavo, sería poco usual e incluso incómoda en España, donde tendemos a llenar los silencios continuamente. Como se cuestiona Hickey (2005) de una situación similar en España, “it would be interesting to investigate the average number of milliseconds of silence that elapse before one interlocutor asks another whether they are ill or depressed” [sería interesante investigar la media de milisegundos de silencio que transcurren antes de que un interlocutor pregunte al otro si está enfermo o deprimido] (p. 319).

El siguiente ejemplo se puede aplicar perfectamente a la cultura noruega: “En Tannen y Saville-Troike (1985) se mencionan ejemplos de culturas –como la finlandesa y la de los indios atabascos del Canadá- que muestran una tolerancia relativamente grande a intercalar pausas y períodos de silencio en las conversaciones cotidianas” (Haverkate, 1994, p. 54). Esta especie de “quietud de trasfondo” en las conversaciones en el país escandinavo contrasta notablemente con la forma de interactuar española, que tiende a ser más pasional y a tener más interrupciones:

En la cultura española, aunque no de manera homogénea, premia la cortesía positiva, en sus conversaciones, salvo en casos muy formales, los españoles superponen sus enunciados, normalmente para mostrar su interés, entusiasmo y pasión en su participación de la misma, el silencio mínimo generado no es sino otra ocasión para volver a tomar la palabra (Hernández, 2007, p. 51).

En concordancia con este gusto por la tranquilidad y el respeto del espacio personal, en la cultura noruega “predomina de esta manera la cortesía negativa, el dejar hacer y la libertad del individuo” (Hernández, 2007, p. 55), algo que es diametralmente opuesto a lo que se afirma de España: “negative-politeness practices such as leaving others alone to live in peace and quiet find little favour with them” [las prácticas de cortesía negativa como dejar a los otros solos para vivir en paz y tranquilidad encuentran poco favor con ellos] (Hickey, 2005, p. 317).

En la cultura española es desagradable tener que dar negativas [...] La negativa se considera como algo árido, de ahí la expresión popular ser más seco que un no, y cuyo efecto hay que contrarrestar a toda costa, normalmente con largas explicaciones al por qué de la negativa. (Hernández, 2007, pp. 53-54)

Esta necesidad de dar explicaciones sobre el porqué no se acepta una invitación podría ser visto en Noruega como una invasión de la privacidad y del espacio personal del hablante, dado que se entiende que no tiene por qué haber una razón de peso que imposibilite la asistencia, más que la inapetencia o las ganas de disfrutar de un tiempo

a solas, por lo que podemos afirmar que en la cultura noruega se acepta la negativa de un modo mucho más natural que en la española.

Teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a la cortesía que encontramos en ambas culturas, es lógico pensar que la forma en la que se agradece en ambos países también presente ciertas diferencias. Partimos de la base de que no contamos con una gran cantidad de estudios de la cortesía verbal positiva en la cultura noruega, a diferencia de en la española. Es importante comprender que el motivo de esto es principalmente que en noruego escasean los marcadores de la cortesía verbal positiva (porque, como comentábamos antes, la noruega es una cultura donde predomina la cortesía negativa) y no caer en el error de pensar que en Noruega no se presta atención a este tipo de cortesía. De hecho, muchos marcadores de cortesía verbal positiva que son de uso casi forzoso en muchas otras lenguas se considerarían forzadas si se utilizaran en noruego, dando un toque cómico, descortés o insincero a la conversación. Sin embargo, hay un acto de habla de la cortesía positiva al que los noruegos prestan una gran atención: el agradecimiento (Hickey, 2005).

2.8.1 El agradecimiento y su uso: comparativa entre España - Noruega.

Abrimos este apartado, en el que compararemos, en líneas generales, el agradecimiento en España y en Noruega, con estas palabras de Hickey (2005) sobre el agradecimiento en la cultura noruega: "They thank profusely [...] and acknowledge their obligation even in situations which, in other cultures, would hardly call for a display of gratitude or where thanking would sound odd, have a humorous effect or even sound sarcastic" [Agradecen profusamente y reconocen su obligación incluso en situaciones que, en otras culturas, difícilmente requerirían una muestra de gratitud o donde agradecer sonaría extraño, tendría un efecto humorístico o incluso sonaría sarcástico] (p. 146).

Decíamos en líneas anteriores que los noruegos son especialmente dados a realizar agradecimientos, incluso en situaciones que en otras lenguas no tendrían sentido. Algunos ejemplos de esto podrían ser "takk for i dag" (gracias por hoy), "takk for sist" (gracias por la última), "takk for i går" (gracias por ayer) o "takk for meg" (gracias por mí). Veámoslas brevemente:

En Noruega, cuando se termina la jornada laboral, lo habitual es decir "takk for i dag" - gracias por hoy- antes de marcharnos. Esta fórmula convencional, que en español no tiene sentido, es la manera que tienen de agradecer a su equipo el esfuerzo común que han hecho, el tiempo que han pasado juntos trabajando.

Del mismo modo, cuando el hablante ve a un interlocutor con el que realizó alguna actividad (generalmente de ocio) el día anterior o días anteriores, tendrá a su alcance unas fórmulas que podrá utilizar la primera vez que se encuentra con esa persona después del evento en cuestión, con las que le agradecerá el tiempo que pasaron juntos. Estas son “takk for i går” -gracias por ayer- en el caso de que vea a la persona al día siguiente del evento y “takk for sist” -gracias por la última, refiriéndose a la última vez que se vieron- si hace más de un día del evento.

Por último, exponemos la forma “takk for meg” -gracias por mí- que los noruegos utilizan para agradecer una invitación después de que la actividad a la que se ha sido invitado - un almuerzo, una reunión, una fiesta...- haya terminado. Con esta expresión, que se dice en el momento de decir adiós, el hablante agradece la oportunidad que se le ha brindado de asistir al evento en cuestión.

Esta abundancia de formas convencionales de agradecimiento dentro de la cultura noruega resulta notablemente opuesta a la que presenta la cultura española, de la que Haverkate (1994) afirma que “por regla general, no concede valor particular al emitir fórmulas de agradecimiento como respuestas verbales a actos rutinarios efectuados dentro de un patrón interaccional preestablecido” (p. 82). Por tanto, el español tiende a agradecer menos verbalmente cuando recibe el beneficio de un acto rutinario, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

En España, por poner otro ejemplo, las reglas normativas que determinan la interacción entre camarero y cliente no prescriben que el cliente dé las gracias al camarero al servirle éste la comida o consumición. Del mismo modo, el camarero suele abstenerse de acompañar verbalmente el acto de servir. (Haverkate, 1994, p. 82)

Esto es algo que contrasta notablemente con la situación en Noruega, donde lo común es que el camarero acompañe el gesto de servir la comida con un: “*vær så god!*” - expresión de la que hablaremos un poco más adelante- y que el comensal agradezca cuando es servido. Del mismo modo, cuando un revisor de tren o de autobús pide el billete, se le puede escuchar dando las gracias a cada uno de los pasajeros, mientras que en España se tiende a omitir este acto verbal.

Es importante también destacar el hecho de que los noruegos no tienen una fórmula específica para decir “por favor”, algo que hace que muchas veces se utilice el agradecimiento donde en otras lenguas usaríamos esta forma. Si analizamos las fórmulas que se utilizan en lugar de “por favor”, veremos que, en la mayoría de los casos,

se usa “*vær så snill*”, que literalmente significa “sé tan amable”. Esta fórmula funciona bien en peticiones y mandatos, como se muestra en el primer ejemplo, pero no al aceptar ofrecimientos, como vemos en el segundo. La forma correcta en estas situaciones la mostramos en el tercer ejemplo:

Ejemplo 1

- *Kan du stenger vinduet, vær så snill?*
- ¿Puedes cerrar la ventana, sé tan amable? /
¿Puedes cerrar la puerta, por favor?

Ejemplo 2

- ~~*Vil du ha kake? Ja, vær så snill.*~~
- ¿Quieres tarta? Sí, sé tan amable / Sí, por favor.

Ejemplo 3

- *Vil du ha kake? Ja, takk.*
- ¿Quieres tarta? Sí, gracias.

“Thus, in Norwegian the same politeness marker – takk – is used in accepting an offer and in rejecting it” [Por lo tanto, en noruego se usa el mismo marcador de cortesía - gracias- al aceptar una oferta y al rechazarla] (Hickey, 2005, p. 156). Esto difiere notablemente de la fórmula habitual en gran cantidad de lenguas: “sí, por favor” o “no, gracias”. El motivo es que, cuando aceptamos ofrecimientos en noruego, centramos nuestra atención en agradecer por adelantado lo que hemos aceptado en lugar de centrarla en el esfuerzo que va a hacer nuestro interlocutor al realizar el acto, que es lo que hacemos cuando lo pedimos por favor.

Sucede el caso contrario con “*vær så god*” noruego, fórmula de cortesía positiva presente en multitud de interacciones que en español significa, literalmente, “sea tan bueno”, y no tiene análogo exacto en esta lengua. Esta falta de sinónimo en español puede provocar problemas en las clases de ELE, ya que muchas veces los estudiantes sienten la necesidad de usar su acostumbrado “*vær så god*” y no saben qué palabra o expresión deberían utilizar en ese contexto, porque varía de una situación a otra. Respecto a esto, Hernández (2007) escribe:

Así, esta expresión va desde respuesta reactiva a las gracias, es decir, de nada, a constituir un ofrecimiento o invitación en sí, que encuentra expresiones en español tales como *sírvete/sírvase*, *coge*, *toma/coja*, *tome* o *aquí tiene/s*, *tómalo*, *siéntate/siéntese* (al ofrecer asiento o señalar que el asiento contiguo al de uno

está libre), tú/usted primero (al ofrecer paso), y que encuentra un paralelismo, en cierta manera, en los enunciados imperativos cuya fuerza ilocutiva sostiene el acto de ofrecer, *vær så god* conlleva también un ofrecimiento de ayuda, en situaciones de trabajo, lo que en español sería ¿En qué puedo ayudarla/le?, o en una conversación telefónica una invitación a hablar, del tipo ¿sí?/dígame. Al mismo tiempo, en situaciones de compra-venta o servicios *vær så god* equivaldría al español aquí tiene/ aquí está o incluso el nombre del plato, bebida pedidos (p. 58).

Para recapitular, en el contexto de las fórmulas verbales de agradecimiento y de la realización de actos rutinarios, podría suceder que el modo de interactuar de los noruegos -con todas esas fórmulas preestablecidas de agradecimiento y usando su *vær så god* en infinidad de situaciones- pueda parecer demasiado cortés, exagerada o cínica a los españoles. Del mismo modo, el comportamiento desenfadado e incluso brusco de los españoles -a menudo con ese poco respeto a la imagen negativa del interlocutor y con esa tendencia a ahorrar palabras cuando se trata de agradecer actos rutinarios- puede parecer algo descortés a los noruegos.

3. Objetivos

Tras haber presentado el marco teórico del que parte este trabajo, presentamos, por un lado, nuestra pregunta de investigación, que es “¿qué creencias tienen los profesores de español de Noruega sobre la enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE?”. Por otro lado, procederemos a continuación a definir los objetivos generales y específicos que hemos establecido para intentar dar respuesta a esta pregunta.

En primer lugar, el objetivo general de esta investigación será **analizar las creencias de los profesores de español de Noruega sobre la enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE**. Gracias a los datos recogidos de los sujetos de nuestro estudio -de los que hablaremos en el siguiente apartado- trataremos de determinar, en términos generales, cómo se sienten los profesores respecto a la enseñanza de la cortesía positiva: ¿qué piensan de este elemento de la lengua? ¿se trata en el aula? ¿no se trata? En caso afirmativo ¿cómo la trabajan los encuestados?

Para facilitar el alcance de este objetivo general, hemos planteado varios objetivos específicos, que harán posible la tarea:

- Realizar una revisión bibliográfica del estado de la cuestión.
- Comparar las diferentes valoraciones de la cortesía positiva que hacen los sujetos del estudio en el cuestionario.
- Establecer una valoración general de la enseñanza de la cortesía positiva en el aula de ELE.
- Conocer, en el caso de los docentes que sí enseñan elementos de la cortesía positiva de un modo explícito, las dificultades a las que se enfrentan dichos profesores integrando estos contenidos.

4. Metodología

Para alcanzar el objetivo de este estudio -analizar las creencias de los profesores de español de Noruega sobre la enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE- hemos utilizado un método de investigación cualitativo: un cuestionario que combina preguntas abiertas y cerradas y que nos permitirá recoger los datos suficientes para llegar a conclusiones que nos ayuden a confirmar o refutar nuestra hipótesis.

Debido a que, por un lado, no tenemos acceso más que a un número muy reducido de docentes, y a que, por otro, en el momento de la recogida de datos tiene lugar el fin de curso y cierre de actas del año escolar en Noruega, la viabilidad de reunirse con maestros de forma individual para hacer entrevistas, como se planificó inicialmente, ha resultado ser muy limitada. Por este motivo, se tomó la decisión de plantear las preguntas en un cuestionario en línea, algo que facilita el que este llegue a más profesores. Además, la flexibilidad de este medio permite que los docentes lo realicen en el momento que consideren más oportuno, ayudando a que accedan a su realización. Somos conscientes del inconveniente que supone obtener la información mediante cuestionarios sin realizar adicionalmente entrevistas personales, en las que creemos que conseguiríamos respuestas más completas al estar frente al entrevistado. Así con todo, consideramos que las ventajas antes mencionadas compensan este inconveniente.

4.1 La muestra.

Los sujetos que hemos utilizado como muestra son profesores de ELE que están dando clase en Noruega. Todos los participantes trabajan en centros de enseñanza reglada, ya que a pesar de enviar el formulario a diversas academias privadas no hemos conseguido respuestas provenientes de este tipo de centros. En nuestro estudio hemos utilizado profesores de ambos géneros (nueve mujeres y un hombre), de diferentes edades y con distinto nivel de estudios, con más o menos años de experiencia dando clase, nativos y no nativos. La razón de dirigirnos a una muestra tan variopinta es que esto nos permitirá analizar la existencia -o no- de patrones en las creencias de los maestros en base a los factores antes mencionados. A continuación, analizamos la muestra más detalladamente.

Tipo de profesor		Edad			Exp. docente		Formación académica		
Nativos	No nativos	<35 años	35 a 49 años	>49 años	<10 años	10 años o más	Grado / similar	Máster	Doctorado
3	6	2	4	3	4	5	2	6	1



En relación con el número de lenguas habladas, cuatro de los docentes hablan tres idiomas y cinco hablan más de tres.

4.2 El cuestionario

Puesto que nuestro objetivo era analizar las creencias de los profesores con respecto a un tema en concreto, así como buscar posibles patrones de creencias dependiendo de diferentes características de los encuestados, decidimos hacer un estudio cualitativo que invitara a la autorreflexión de los encuestados. Para ello, creamos un cuestionario dividido en tres partes, de modo que la primera nos diera información sobre el perfil del encuestado, la segunda sobre su sistema de creencias respecto a la cortesía positiva en clase de ELE y, la última nos informara sobre la situación de la enseñanza de la cortesía positiva en el aula de ELE. En las siguientes líneas describiremos las tres secciones, explicando en detalle los motivos que nos llevaron a formular cada pregunta, para justificar así sus partes.

Hemos intentado plantear un número de preguntas adecuado, que inquiriera suficiente sobre la cuestión sin llegar a ser excesivamente largo para evitar el rechazo que pudiera causar en los potenciales participantes. El resultado ha sido un cuestionario compuesto por dieciocho preguntas, de las cuales las ocho primeras son cerradas y de respuesta rápida. Las otras diez son de desarrollo (salvo la número quince), y aunque muy a menudo preguntamos los porqués de lo respondido, creemos que el número de preguntas es adecuado y que la duración del tiempo necesario para responderlo no es excesivo. El cuestionario se ha realizado utilizando *Google Forms*, un formato que consideramos bastante cómodo y sencillo de utilizar.

4.2.1 Perfil del sujeto

Consideramos fundamental obtener información detallada del perfil de los profesores encuestados. Esto nos va a permitir, a la hora de analizar los datos recogidos, observar si se dan patrones en las respuestas según características comunes de los perfiles. Analicemos las preguntas:

En primer lugar, preguntamos el sexo del encuestado. Aunque esto pueda, a priori, parecer irrelevante en un estudio como el que nos ocupa, nos ha parecido muy interesante incluir la pregunta para analizar si se producen diferencias en las creencias de los diferentes sexos. Esto viene motivado a raíz de estudios anteriores sobre el lenguaje de las mujeres, que trataban de arrojar luz sobre las características diferenciadoras del lenguaje en este grupo social. Sin ir más lejos, Shimanoff (1977), intentó usar las estrategias de cortesía de Brown y Levinson (1987) como categorías para los test cuantitativos sobre la hipótesis de que el lenguaje de las mujeres es más elaborado en cuanto a la cortesía. También Lakoff (1975) afirmaba que las mujeres eran más educadas que los hombres. En la línea de estos estudios, nos parece interesante comprobar si hay alguna correlación entre el sexo y la importancia que se le da a la enseñanza de la cortesía en el aula. Para ello, intentaremos confirmar o refutar la hipótesis de que las mujeres dan mayor importancia que los hombres a la enseñanza de la cortesía (de la cortesía positiva en este caso).

A continuación, preguntamos la edad. Esto nos permitirá observar si los profesores de más edad dan más importancia a la cortesía y su didáctica, si por el contrario son los más jóvenes los que lo hacen o si no hay diferencias relevantes al respecto. Del mismo modo, intentaremos averiguar si hay alguna diferencia en cuanto a las creencias de los profesores noveles y los más experimentados.

La formación académica de los encuestados también nos parece un factor interesante. ¿Se cumple la hipótesis de que, a mayor formación académica, mayor relevancia tiene para el profesor de ELE la cortesía y su didáctica?

Al mismo tiempo, consideramos relevante saber si el tipo de enseñanza -reglada o no reglada- influye de alguna manera en la concepción que se tiene del estudio de la cortesía. ¿Son los profesores que trabajan en centros reglados los que dedican mayor atención a esta área que está, al fin y al cabo, reflejada en los planes de estudio? ¿Sucede al revés? ¿O por el contrario no se observa disparidad entre ambos grupos en lo que a la cortesía se refiere? Sin embargo, y debido a que no se han conseguido

muestras de docentes que impartan español en centros de enseñanza no reglada, no hemos podido realizar esta comparativa.

Se indaga también en la procedencia de los encuestados y en su lengua materna. ¿Son los hispanohablantes más conscientes de la importancia de la cortesía en clase de ELE por el vasto conocimiento que tienen del español, al ser esta su lengua materna? ¿Son por el contrario más conscientes aquellos profesores que tuvieron que aprender esta lengua y que, tal vez, se han encontrado ciertas dificultades en la comunicación debido al desconocimiento de determinadas normas corteses?

Siguiendo el razonamiento de esta última cuestión, se pregunta acerca del número de lenguas habladas por el encuestado. Se trata de averiguar aquí si a más lenguas estudiadas mayor importancia concedida a la cortesía -siguiendo la línea de la pregunta anterior, es decir, si los profesores tal vez se han encontrado ciertas dificultades en la comunicación debido a desconocimiento de determinadas normas corteses- o si esta hipótesis no parece tener validez.

4.2.2 Creencias

En la segunda parte del cuestionario se pretenden recoger las opiniones de los encuestados en cuanto a la importancia de la cortesía, tanto en general en las lenguas como en particular en el aula de ELE. Para ello, hemos planteado una serie de preguntas abiertas, que los encuestados deben responder de forma sincera e intentando dar la mayor cantidad de detalles posible.

Comenzamos averiguando la concepción de la cortesía positiva que tienen los encuestados. A continuación, preguntamos sobre la utilidad que tiene, según los encuestados, el conocimiento relativo a la cortesía positiva en sus interacciones en español. En tercer lugar, se inquiriere sobre la importancia que se da en la cultura del encuestado a las estructuras corteses. Estas preguntas nos darán una visión general de lo familiarizado que está el docente con la cortesía positiva, tanto desde un punto de vista más teórico como en su experiencia como hablante de español y como agente social.

Luego, se pregunta directamente por la opinión del docente respecto a la introducción de elementos de la cortesía positiva en el aula y desde qué niveles. Esta pregunta, junto con las dos siguientes, tratan de averiguar el sentimiento de los docentes hacia la enseñanza de estos elementos y la respuesta que creen que esta tiene (o tendría, si no

la enseñan en sus clases) en sus alumnos. Estas tres preguntas son claves para sacar conclusiones que den respuesta al objetivo general de este estudio, ya que son las que de verdad nos darán información acerca de las creencias de los docentes.

Por último, se formula una pregunta cerrada sobre si los docentes enseñan de forma explícita elementos de la cortesía positiva en sus clases, algo que servirá principalmente de elemento depurador para la tercera y última parte del cuestionario.

4.2.3 Metodología

La última parte, casi un anexo de la última pregunta de la segunda parte, pretende recopilar más información de los profesores que afirman enseñar cortesía positiva en el aula: ¿la incluyen en sus planificaciones de clase? ¿Qué métodos y herramientas usan para enseñarla? ¿Con qué dificultades se han encontrado a la hora de enseñarla y qué soluciones han encontrado? Esta última parte, que obviamente solo podrán responder los profesores que incluyan la cortesía positiva de forma explícita en sus clases, nos dará información útil para entender la situación de la misma en las aulas.

4.2.4 Pilotaje

Una vez redactado el formulario y antes de compartirlo con los sujetos de la muestra, decidimos ponerlo en práctica con un pequeño grupo, formado por dos profesores de ELE no residentes en Noruega y dos hispanohablantes nativos no docentes, para comprobar que todas las preguntas -y respuestas- se entendían de forma clara y no generaban confusión. El pilotaje fue un éxito y ninguno de los participantes de la prueba tuvo problemas a la hora de completarlo, por lo que inmediatamente después se procedió a su distribución en línea.

4.2.5 Análisis de los datos

Al ser un cuestionario de tipo abierto, donde invitamos a la autoreflexión y en el que hemos dado libertad plena a los encuestados para expresar aquello que sienten y piensan, el estudio de los datos presenta cierta complejidad, siendo imposible analizarlos de un modo sistemático. Por este motivo, se ha procedido a analizar cuidadosamente cada una de las respuestas obtenidas, para buscar ideas comunes y

tratar de obtener una visión general que nos ayude a sacar conclusiones sobre las creencias de los docentes encuestados.

Además, se ha prestado especial atención a la hora de comparar las líneas de opinión entre los grupos de características opuestas, para intentar dar respuesta a las hipótesis planteadas a lo largo de la investigación y averiguar si hay factores que resulten determinantes en la formación de creencias: sexo, edad, formación académica...

5. Presentación y análisis de resultados.

En este apartado presentaremos y analizaremos los resultados obtenidos mediante el cuestionario descrito en el apartado anterior, centrándonos en las preguntas nueve a dieciocho, ya que las ocho primeras son para describir el perfil de los sujetos. Las observaciones realizadas en este análisis nos van a ayudar a confirmar o refutar la hipótesis de que la cortesía -en especial la positiva- es un área al que aún se le da muy poca importancia en el aula, y que los profesores de ELE en Noruega, en general, no la trabajan de forma explícita y planificada.

Comenzaremos describiendo el perfil de cada sujeto para tener una idea general de los participantes antes de empezar a estudiar los resultados:

El sujeto número **1** es una mujer noruega con una edad de entre cincuenta y cinco y cincuenta y nueve años que habla tres idiomas y cuya lengua materna es el noruego. Tiene un máster en español y más de diez años de experiencia como docente.

El sujeto número **2** es una mujer hondureña de entre treinta y cinco y treinta y nueve años que habla tres idiomas y cuya lengua materna es el español. Tiene un máster y menos de cinco años de experiencia como docente.

El sujeto número **3** es una mujer noruega con una edad de entre veinticinco y veintinueve años que habla tres idiomas y cuya lengua materna es el noruego. Tiene un máster y menos de cinco años de experiencia como docente.

El sujeto número **4** es una mujer noruega de entre cincuenta y cincuenta y cuatro años que habla más de tres idiomas y cuya lengua materna es el serbocroata. Tiene un máster y más de diez años de experiencia como docente.

El sujeto número **5** es una mujer noruega con una edad de entre treinta y cinco y treinta y nueve años que habla tres idiomas y cuya lengua materna es el noruego. Está terminando un máster y tiene entre cinco y diez años de experiencia como docente.

El sujeto número **6** es una mujer colombiana con nacionalidad noruega con una edad de entre cuarenta y cinco y cuarenta y nueve años que habla más de tres idiomas y cuya lengua materna es el español. Tiene un doctorado y más de diez años de experiencia como docente.

El sujeto número **7** es una mujer noruega con una edad de entre cuarenta y cuatro años que habla más de tres idiomas y cuya lengua materna es el noruego. Tiene formación de grado o similar y más de diez años de experiencia como docente.

El sujeto número **8** es una mujer española de menos de veinticinco años que habla más de tres idiomas y cuya lengua materna es el español. Tiene una formación de grado o similar y menos de cinco años de experiencia como docente.

Y, por último, el sujeto número **9** es un hombre noruego con una edad de entre cincuenta y cinco y cincuenta y nueve años que habla más de tres idiomas y cuya lengua materna es el sueco. Tiene un máster y más de diez años de experiencia como docente.

Antes de analizar las respuestas, creemos conveniente mencionar el hecho de que al tener solo un participante varón y no haber conseguido cierta homogeneidad en el número de participantes de cada género, es difícil hacer una comparación por sexo, ya que no tenemos suficientes muestras de profesores varones ni, por lo tanto, datos suficientes para sacar conclusiones al respecto. Además, todos los encuestados trabajan en centros de enseñanza reglada, de modo que tampoco se podrá hacer una comparativa entre enseñanza reglada y no reglada. Por otra parte, debemos hacer alusión al hecho de que, tras analizar el número de participantes de cada franja de edad, se decidió hacer tres grupos: uno con los encuestados de menos de treinta y cinco años (al que denominaremos grupo uno), otro con los que tienen de treinta y seis a cuarenta y nueve años (grupo dos) y otro con los que tienen cincuenta años o más (grupo tres), para que quedasen lo más equitativos posible en cuanto al número de participantes de cada grupo.

Por otra parte, inicialmente se planteó la hipótesis de si a más lenguas estudiadas más importancia dada a la cortesía, por el hecho de haber tenido que pasar por situaciones complicadas debido al desconocimiento de las normas corteses dentro de la cultura asociada a cada una de las lenguas (algo que presuntamente podría haber ido despertando una conciencia de la importancia de la cortesía en las interacciones en las diferentes lenguas). Sin embargo, todos los encuestados hablan entre tres y más de tres lenguas y no hay ningún sujeto que hable solo una o dos. Parece poco probable que un idioma estudiado más o menos pueda influir de manera determinante en las creencias de los docentes, y se piensa que las posibles diferencias que encontraríamos al analizar las respuestas atendiendo a este ítem respondería más al azar que a una verdadera relación de causa - efecto. Por esto, se ha desechado la comparación por número de lenguas habladas. Analicemos ahora las respuestas:

En la cuestión número **nueve** del formulario se pide una definición del término “cortesía positiva”. Nos encontramos aquí con que la única persona que ha dado una descripción más o menos acertada es el sujeto número dos, que responde “no, no conozco muy bien el término cortesía positiva pero creo que significa usar palabras para reforzar un

comportamiento o acción de agrado”. Tras analizar las respuestas según los distintos factores, parece que ninguno de ellos sea influyente en el conocimiento del término “cortesía positiva” que poseen los encuestados y encontramos, de un modo algo aleatorio, definiciones que se acercan a la de la cortesía negativa, otras que describen la cortesía en términos generales y otras algo más alejadas del significado de cortesía.

La **décima** pregunta pide que, como hablantes de español, los encuestados valoren si el conocimiento relativo a la cortesía positiva les resulta útil en sus interacciones en esta lengua y en caso afirmativo de qué manera. Llama la atención que todos los encuestados, independientemente de sus características, consideran importante tener nociones de cortesía al comunicarse en español, por lo que hay unanimidad de opiniones. Los profesores son conscientes de que estos contenidos son una herramienta muy útil que les ayuda a ser más respetuosos cuando se comunican en esta lengua, a transmitir confianza, a mostrar su nivel cultural ante su interlocutor y que esta es una vía para conseguir una respuesta más positiva en el oyente.

La pregunta número **once** cuestiona la importancia que se le da a las estructuras corteses en la cultura de origen de los encuestados. La nacionalidad de los participantes parece especialmente relevante a la hora de responder a esta pregunta. Cuando separamos las respuestas según este factor, encontramos que los participantes 2 y 6, provenientes de Latinoamérica, creen que estas estructuras tienen un peso alto en su cultura, y el participante 8, de nacionalidad española, considera que tienen un peso menor que en otras culturas. Por el contrario, se aprecia una valoración algo más baja entre los docentes escandinavos, ya que los docentes 7 y 9 consideran que tiene una importancia baja, los sujetos 1 y 5 creen que tiene una importancia menor que en España o en la cultura hispana y solo el participante número 3 considera que se le da una importancia alta.

Observemos ahora las respuestas según la edad de los participantes: en el grupo uno, el sujeto 3 cree que estas estructuras tienen mucha importancia y el 8 que tienen una importancia menor que en otras culturas; en el grupo dos, los sujetos 2 y 6 creen que tiene una importancia alta, el 5 que tiene una importancia media y el 7 que tiene una importancia baja; por último, en el grupo tres, el sujeto 1 opina que tiene un peso menor que en otras culturas y el 9 que tiene un peso bajo. Aunque no hay una clara diferencia por grupos, parece observarse una tendencia a creer que en su cultura se le da menos

valor cuanto más mayor es la edad del grupo. Así, el tercer grupo es el que muestra una percepción más negativa si lo comparamos con sus colegas más jóvenes.

Por el contrario, parece observarse la tendencia contraria cuando analizamos las respuestas según la formación académica de los encuestados, ya que parece que a mayor formación muestran los encuestados, mayor es la valoración que creen que se hace en su cultura de las estructuras corteses: en los docentes con nivel de grado o similar, el sujeto 7 piensa que las estructuras corteses tienen poco peso en su cultura y el sujeto 8 cree que tienen un peso menor que en otras culturas; en el grupo de los encuestados con estudios de máster, los sujetos 2 y 3 afirman que estas estructuras tienen una gran importancia en su cultura, los 1 y 5 piensan que tiene un peso menor que en otras culturas, y el sujeto 9 cree que tienen un peso bajo; el encuestado 6, el único con un doctorado, cree que tienen una importancia alta.

Lo mismo se observa en lo referente a la experiencia docente de los encuestados, ya que da la impresión de que a mayor experiencia docente mejor creen que se valoran estas estructuras en su cultura.

El siguiente interrogante que se les plantea es si **es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE** y en caso afirmativo desde qué niveles y por qué. Resulta interesante comprobar que hay unanimidad de opiniones en cuanto a la importancia de introducir elementos de cortesía positiva en el aula, aunque encontramos discrepancias en cuanto al momento de introducir estos conceptos.

Si clasificamos las respuestas según la nacionalidad de los maestros, obtenemos que de los profesores escandinavos, los sujetos 5, 7 y 9 introducirían estos elementos en el nivel I, el sujeto 3 en el nivel dos y el sujeto 1 en el nivel tres. En cuanto a los profesores que provienen de España o de América Latina, los sujetos 2 y 8 lo impartirían desde el nivel uno. Hay un sujeto en cada grupo que no se posiciona. Aunque se observa que la mayoría de los docentes lo introduciría en el nivel uno, no se aprecian diferencias relevantes según la nacionalidad de los encuestados.

En cuanto a las respuestas según la edad, encontramos en el grupo uno que el sujeto 8 lo introduciría en el nivel uno y el sujeto tres en el nivel dos; en el grupo dos vemos que los sujetos 2, 5 y 7 lo introducirían desde el nivel uno; en el grupo tres, el sujeto 9 lo introduciría desde el nivel uno y el sujeto 1 lo introduciría desde el nivel tres; por último, dos sujetos (el 4 y el 6) no se posicionan. Vemos que mientras los docentes más jóvenes abogan a favor de empezar en los niveles iniciales y medio, es entre los

docentes más mayores donde encontramos la única respuesta a favor de comenzar en el nivel tres.

En lo relativo a la experiencia docente de los participantes, encontramos en el grupo de profesores que llevan menos de diez años ejerciendo que los sujetos 2, 3 y 5 están a favor de introducir estos contenidos desde el primer curso y el sujeto 3 los introduciría desde el segundo. De los profesores que llevan más de diez años ejerciendo, los sujetos 7 y 9 lo introducirían en el nivel uno y el sujeto 1 lo haría en el tres. Dos de los profesores veteranos no se posicionan. Por tanto, podemos afirmar que los profesores con menos de diez años de experiencia tienden, en general, a abogar por introducirlos antes que los que llevan más tiempo dando clase.

La cuestión número **trece** pregunta a los docentes si les gusta enseñarla (o gustaría, en caso de que no la enseñen aún) y por qué. De las respuestas obtenidas se puede extraer que todos los docentes encuestados, independientemente de sus características, están a favor de enseñar nociones de cortesía positiva, algo que parece coherente teniendo en cuenta que todos piensan que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE.

La pregunta número **catorce** indaga en si los profesores creen que a sus estudiantes les gustaría aprender nociones de cortesía positiva y por qué.

Respecto a las respuestas recibidas según la nacionalidad de los encuestados, de los docentes provenientes de España y Latinoamérica, los sujetos 2 y 8 creen que sí, mientras que el sujeto 6 no se posiciona. De los docentes escandinavos, los sujetos 3, 5, 7 y 9 creen que sí, el sujeto 1 cree que no y el 4 no se posiciona. Teniendo esto en cuenta, y a pesar de que la única persona que no cree que a los alumnos les gustase aprender estos contenidos tiene nacionalidad noruega, no parece que hayan evidencias de que el grupo de sujetos escandinavos se muestre más negativo ante esta pregunta, ya que presenta el mismo porcentaje de docentes que creen que sí les gustaría que los no escandinavos, por lo que no parece que existan patrones que tengan que ver con la nacionalidad de los participantes.

Si miramos los resultados por edad, vemos que los grupos más jóvenes, los uno y dos, son los que se muestran más positivos a este respecto, ya que, los sujetos 2, 3, 5, 6, 7 y 8 creen que sí les gustaría y solo el sujeto 6 no se posiciona. Sin embargo, en el grupo

tres el sujeto 9 cree que sí, el 1 cree que no y el 4 no se posiciona. Parece que los docentes más jóvenes son los que se muestran más positivos respecto a si a sus alumnos les gustaría aprender nociones de cortesía, aunque en general la mayoría de los docentes -independientemente de su edad- comparten esta actitud.

Referente a la experiencia como docentes de ELE, las respuestas de los encuestados con menos experiencia docente muestran una opinión más positiva que las del grupo más veterano. Así, todos los encuestados con menos de diez años de experiencia docente (los sujetos 2, 3, 5 y 8) creen que a los alumnos sí les gustaría aprender estas nociones y el otro piensa que quizás. Sin embargo, entre los docentes con más de diez años, los sujetos 7 y 9 piensan que sí les gustaría, los 4 y 6 no se posicionan y el sujeto 1 cree que no.

Ante la pregunta de **si la enseñan explícitamente**, tres de los docentes escandinavos (los sujetos 4, 7 y 9) dicen que sí lo hacen y los otros tres (sujetos 1, 3 y 5) dicen no hacerlo. De los profesores procedentes de España o Latinoamérica, los sujetos 6 y 8 aseguran enseñar estos conceptos en sus clases mientras el sujeto 2 dice no hacerlo. Se aprecia aquí que la mayoría de los docentes afirma enseñar estos elementos de forma explícita, pero no se observan patrones de comportamiento según la nacionalidad.

Si atendemos a la formación de los encuestados, encontramos que los dos profesores con formación académica de grado o similar (sujetos 7 y 8) afirman enseñarla explícitamente, igual que el sujeto 6, el profesor con un doctorado. Sin embargo, la mayoría de encuestados con un máster (sujetos 1, 2, 3 y 5) no la enseñan de manera explícita y solo los sujetos 4 y 9 de este grupo lo hacen. Resulta llamativo que sean los individuos con menos formación y con más formación los que afirman enseñar estos elementos de forma explícita y que todos los casos de docentes que no lo hacen se encuentren en el nivel intermedio. Esto hace pensar que los resultados se deben más a una baja cantidad de sujetos que a un patrón de comportamiento.

Cuando analizamos las respuestas según la experiencia docente, parece relevante que solo uno de los profesores con menos de diez años de experiencia, el sujeto 8, afirma enseñar elementos de cortesía positiva de forma explícita, mientras que de los sujetos 2, 3 y 5 afirman no hacerlo. Sin embargo, del grupo de profesores con más de diez años de experiencia, los sujetos 4, 6, 7 y 9 afirman hacerlo y solo uno -el sujeto 1- afirma no hacerlo. Resulta evidente, pues, que son los profesores con más de diez años de

experiencia los que con más frecuencia enseñan este tipo de nociones y que los profesores noveles tienden a no hacerlo.

A continuación, se presentan tres cuestiones optativas, enfocadas principalmente a los profesores que respondieron que sí enseñan cortesía positiva explícitamente. Como solo profesores con más de diez años de experiencia la incluyen en sus planificaciones, no se hará una comparativa por experiencia docente.

La primera de ellas pregunta a los docentes si **incluyen nociones de cortesía positiva en sus programaciones de aula**. De los tres docentes escandinavos que afirmaron enseñarla explícitamente (los sujetos 4, 7 y 9), solo los sujetos 7 y 9 dicen incluirla en sus planificaciones. De la misma forma, de los dos participantes provenientes de España o Latinoamérica que afirmaron enseñar cortesía positiva de forma explícita (sujetos 6 y 8), solo el sujeto 6 la incluye en sus planificaciones de clase.

En cuanto a las respuestas por edad, solo docentes de los grupos dos y tres afirman incluirlas en sus planificaciones, concretamente el sujeto 1 del grupo 3 y los sujetos 2 y 5 del grupo dos. Por otra parte, dos de los docentes (sujetos 4 y 8) que afirman enseñar estos elementos de forma explícita no los incluye en sus planificaciones.

El profesor con un doctorado (sujeto 6) y uno de los dos profesores con formación de grado o similar (el sujeto 7) incluyen estas nociones en sus planificaciones. Solo uno de los maestros con nivel de estudios de máster (el sujeto 9) dice incluirla en sus planificaciones de clase.

La cuestión número **diecisiete** pregunta por los métodos y herramientas que utilizan los profesores para enseñar la cortesía positiva en el aula de ELE, y por qué los han elegido. Una vez más, solo profesores con más de diez años dando clase responden a esta pregunta, por lo que no se hará comparación por experiencia docente. Los encuestados que explican los distintos métodos usados corresponden a los grupos de edad dos (sujetos 6 y 7) y tres (sujetos 1,4 y 9). En las dos franjas se tiende a variar los métodos utilizados para mantener el interés de los alumnos, como se ve en la respuesta del sujeto 4: "Intento utilizar distintos métodos para estimular a mis alumnos y para obtener clases dinámicas ". No se observan patrones por grupo de edad,

Si clasificamos las respuestas según la formación de los participantes vemos que en todos los niveles se intenta ofrecer variedad de recursos para mantener la atención de

los alumnos. Por ejemplo, los dos docentes con máster que dicen enseñar nociones de cortesía positiva específicamente (sujetos 4 y 9) afirman utilizar diferentes métodos y combinar el libro de texto y las presentaciones; el sujeto 7, el único con nivel académico de grado o similar que afirma incluir nociones de cortesía positiva en sus planificaciones, dice hacerlo mediante distintos métodos, como los diálogos y los vídeos y el sujeto 6, el único con un doctorado afirma "Para explicar las diferencias utilizo el noruego, la traducción literal y la explicación de cuándo se utilizan las diferentes expresiones. Hago crucigramas o juegos como Quizlet o Kahoot para que refuercen lo aprendido".

Por último, la pregunta **dieciocho**, la que cierra el cuestionario, intenta averiguar qué dificultades encuentran estos docentes a la hora de enseñar nociones de cortesía positiva en el aula, y qué soluciones han encontrado a estos problemas, si han encontrado alguna. Como todas las respuestas provienen de docentes escandinavos con más de diez años dando clase, no se hará una comparación por nacionalidad ni por experiencia docente.

Al igual que en las preguntas anteriores, solo tenemos datos de los grupos de edad dos (sujeto 2) y tres (sujetos 1, 4 y 9). Son los profesores de más edad los que más dificultades nos exponen a la hora de enseñar estos conocimientos, como la que nos expone el sujeto 9, que nos habla de su principal dificultad y la solución que adopta a la hora de enseñar estos conocimientos: "Los alumnos no entienden bien el condicional porque casi no lo utilizan en noruego, por eso es mucho más fácil comparar con inglés. Funciona muy bien!". Quizá esto se debe a que, generalmente, son los profesores de más edad los que más tiempo llevan dando clase y, por lo tanto, los que conocen mejor las dificultades a las que se pueden exponer y las posibles soluciones.

La mayor parte de la problemática extraída de esta pregunta proviene de profesores con un máster, concretamente de los sujetos 1, 4 y 9. Entre los problemas expuestos encontramos, como se ve en la respuesta del sujeto 1, la falta de tiempo y el diferente nivel de conocimientos que puede haber dentro de una misma clase, o el ausentismo y desmotivación, como nos comenta el sujeto 4. Por otro lado, el único participante con nivel de grado o similar que responde a la pregunta (sujeto 7) señala: "puede ser que a los alumnos les parece un poco extraño entender el uso y practicarlo, pero suelen rápidamente adoptar el nuevo estilo de comunicación. Hago referencias al inglés, please, thank you etc. A veces se ríen un poco al practicarlo, pero les digo siempre que al aprender algo nuevo se puede sentir así y es todo muy natural y que lo sigan

practicando porque es importante. Es importante repetir el tema cada año escolar y mostrarles su uso en “vida real”, usando vídeos y textos actuales”

En general hay un gran desconocimiento en torno a la cortesía positiva. No parece que los docentes hayan indagado sobre la cortesía a nivel teórico, algo que no es de extrañar, ya que no suele incluirse en los programas de formación de profesores. En cuanto a la percepción que tienen de esta cortesía en su entorno, resulta llamativo que, en general, parece que los docentes escandinavos tienen la creencia de que en su cultura se valoran menos las estructuras corteses que en las culturas de habla hispana.

Del estudio de las respuestas parece extraerse la lectura de que los maestros de menor edad y con menos experiencia docente son los que se muestran más positivos respecto a si a sus alumnos les gustaría aprender nociones de cortesía. Cabe preguntarse si el hecho de que la proporción de docentes jóvenes que tienen esta creencia sea mayor responde al hecho de que en los últimos años se esté prestando una mayor atención a la cortesía. Habría que hacer un estudio más amplio, con un volumen mayor de sujetos encuestados, para comprobar si esta hipótesis que parece dibujarse es real o los resultados son fruto del azar.

Llama la atención que a la pregunta de si los sujetos enseñan nociones de cortesía positiva explícitamente, solo la cuarta parte de los profesores con menos de diez años de experiencia responde que sí, mientras que un ochenta por ciento de los veteranos responden afirmativamente. Esto parece contrastar con lo mencionado en el párrafo anterior, ya que si son los profesores jóvenes los que parecen más positivos respecto a la introducción de estos conceptos en el aula y la posible acogida que tenga en los alumnos, se podría pensar que fuesen estos docentes los que más se hayan atrevido a incluir estos contenidos como parte de sus clases. Sin embargo, no solo no es así, sino que cuando se inquiera acerca de si se incluyen estos conocimientos en las planificaciones de aula, qué métodos y herramientas se usan para enseñarlos y qué problemas surgen al hacerlo, el único sujeto de menos de diez años de experiencia que había respondido afirmativamente a si enseñaba cortesía positiva de manera explícita no responde, algo que parece chocar con la afirmación anterior.

Son muchos los factores que dificultan su enseñanza en el aula, ya que, a pesar de la importancia que se ha demostrado que tiene dentro del sistema de la lengua y del grandísimo papel que juega a nivel cultural, los profesores de ELE (especialmente en enseñanza reglada, como es el caso de nuestra muestra) tienen que combatir una serie

de factores que dificultan la enseñanza del español en general, y la de estos aspectos, considerados secundarios, en particular. Los docentes de mayor edad, que son los que más han participado en esta pregunta, nos hablen de la falta de tiempo, la gran diferencia de conocimientos que presentan los alumnos dentro de una misma aula, el ausentismo, la desmotivación manifiesta en una buena parte del alumnado (especialmente en el *grunnskole*, el equivalente a la ESO en España) y la falta de formación que tienen los profesores en estas áreas son algunos de los escollos que tienen que salvar los docentes para intentar que introducir estos conocimientos en el aula sea una realidad. Queremos añadir, además, que creemos que el hecho de que estos contenidos no aparezcan de forma explícita en los objetivos marcados desde el ministerio de educación le hace un flaco favor a nuestra cuestión.

Por otro lado, resulta esperanzador ver que, a pesar de todo, todos los docentes encuestados creen que es importante tener nociones de cortesía al comunicarse en español, afirman que les gustaría enseñarla y opinan que debería ser impartida en el aula de ELE, quizás desde el principio de su enseñanza, como la mayoría de encuestados sugiere (especialmente los docentes más jóvenes y con menor experiencia laboral). En cualquier caso, está claro que el estudiante de español, como hablante intercultural, ha de aprender estos conceptos para ser comunicativamente competente y que un paso necesario que hay que dar para llegar ahí es la formación de profesores en la materia. Por lo pronto, parece ser un tema que va ganando protagonismo y al que cada vez se le presta más atención.

6. Discusión de los resultados obtenidos

En general, hay un gran desconocimiento en torno al término “cortesía positiva”. En nuestro estudio, la única persona que hace una descripción más o menos acertada es el sujeto número 2, que responde “no, no conozco muy bien el término cortesía positiva pero creo que significa usar palabras para reforzar un comportamiento o acción de agrado”. Recordemos que, para Leech (1983), en el que nos hemos basado para determinar la adecuación de los intentos de definición realizados por los encuestados, la cortesía positiva consistía en “maximizar la cortesía de las ilocuciones corteses”, explicación que encaja perfectamente con la descripción hecha por este maestro.

Resulta reseñable el hecho de que todos los participantes creen que es muy positivo poseer nociones de cortesía en una lengua porque, en palabras de los propios encuestados, “transmite confianza”, “se obtiene mucho más, de una manera más fácil” y por lo tanto “te da la oportunidad de empezar una conversación de una manera respetuosa y de entonces la conversación en casi todas las ocasiones sigue de forma positiva”. Esta visión de la cortesía coincide con la que nos presentaba Lakoff (1975), y se ajusta a las distintas modalidades que estableció para distintos contextos, que recordemos eran “no se imponga”, para suavizar cualquier imposición hacia el interlocutor; “ofrezca opciones”, para que el posible rechazo no sitúe a ninguno de los participantes del acto comunicativo en una posición incómoda y “refuerce los lazos de camaradería”, donde la prioridad es poner al otro en una situación placentera.

Si recordamos a Brown y Levinson (1987) y su teoría de que solo mediante la cortesía el sujeto puede conservar su imagen pública (respetando la imagen del otro para asegurar que el otro respete la propia), vemos que tiene mucho sentido cuando uno de nuestros encuestados afirma que la cortesía sirve para “demostrar por un lado lo cultural y por otro un nivel de educación”. Gracias a la cortesía mostramos nuestro estatus dentro de la sociedad, nuestro nivel de educación, la imagen que queremos proyectar en los demás.

Por otro lado, cuando se trata de valorar la importancia de la cortesía en la propia cultura, llama la atención que, en su mayoría, los profesores noruegos creen que se la valora menos que en otras culturas, y que la mitad de los encuestados escandinavos tienen la percepción de que se le da menos importancia que en España y en la cultura hispana en general. Esto puede ser acertado si hablamos de cortesía positiva, ya que, como Hernández (2007) nos recuerda, en la cultura noruega “predomina de esta manera la cortesía negativa, el dejar hacer y la libertad del individuo” (p. 55). Los noruegos (y

escandinavos en general) no tienden a hacer un uso tan frecuente de la cortesía positiva (exceptuando el caso del agradecimiento) como se hace en España:

En la cultura española, aunque no de manera homogénea, premia la cortesía positiva, en sus conversaciones, salvo en casos muy formales, los españoles superponen sus enunciados, normalmente para mostrar su interés, entusiasmo y pasión en su participación de la misma, el silencio mínimo generado no es sino otra ocasión para volver a tomar la palabra (Hernández, 2007, p. 51).

Sin embargo, si habláramos de cortesía negativa, estas afirmaciones no parecerían tan acertadas, ya que los estudios realizados hasta el momento parecen indicar el caso contrario: que en Noruega la cortesía negativa se utiliza con mayor asiduidad que en España. Recordemos las palabras de Hickey (2005) al respecto: “negative-politeness practices such as leaving others alone to live in peace and quiet find little favour with them” [las prácticas de cortesía negativa como dejar a los otros solos para vivir en paz y tranquilidad encuentran poco favor con ellos] (p. 317). Como la pregunta se hace en términos globales, preguntando por las estructuras corteses en general, podemos considerar correctas todas las afirmaciones, dependiendo del punto de vista con el que se interprete, así como si los participantes que han respondido estaban comparando con la cortesía de España o de Latinoamérica, cuestión que abordamos a continuación.

Es interesante la distinción que se observa entre las respuestas de participantes provenientes de España y de Latinoamérica a la hora de valorizar las estructuras corteses en la propia cultura. Si bien el sujeto español opina que se las valora menos que en otros países, los encuestados originarios de países latinoamericanos tienden a creer que tienen una importancia alta, como vemos por ejemplo en la respuesta del sujeto 6: “Bastante. Aunque las formas de cortesía varían de acuerdo a la región. Tengo la impresión y experiencia que en España, por ejemplo, no se "agradece" tanto como en Latinoamericana. El trato no está tan estratificado como en Colombia, que es mi país natal”. A priori pudiera parecer que en Latinoamérica se hace un mayor uso de la cortesía. Sin embargo, dado que nuestro estudio se ha centrado en comparar la cortesía en Noruega y España, no estamos en disposición de determinar la veracidad de esta hipótesis y haría falta hacer otro estudio en el que se comparase el uso de las estructuras corteses en los países latinoamericanos con el que se hace en España para poder responder con mayor criterio.

Bachman (1990) afirma que al estudiar una nueva lengua es tan importante adquirir conocimiento relacionado con la competencia organizativa como con la competencia pragmática. Sin embargo, hemos comprobado que los contenidos pragmáticos en el

aula de ELE en Noruega son, en general, insuficientes, más aún cuando ponemos el foco de atención en la cortesía o más específicamente en la cortesía positiva. Leech (1983) defendía la idea de que la cortesía negativa es más importante que la positiva - que él relegaba a un segundo plano- y podemos afirmar que los docentes de ELE en Noruega también dedican poca atención a esta parte del lenguaje.

Para terminar, queremos resaltar la respuesta del sujeto 7 cuando se le pregunta por las dificultades que se encuentra a la hora de enseñar nociones de cortesía positiva en el aula: "Puede ser que a los alumnos les parece un poco extraño entender el uso y practicarlo, pero suelen rápidamente adoptar el nuevo estilo de comunicación. [...] A veces se ríen un poco al practicarlo, pero les digo siempre que al aprender algo nuevo se puede sentir así y es todo muy natural y que lo sigan practicando porque es importante. [...]" . En esta respuesta encontramos un ejemplo "en la vida real" de las afirmaciones de Hickey (2005) cuando aseguraba que muchos marcadores de cortesía verbal positiva que son de uso casi forzoso en muchas otras lenguas se considerarían forzadas si se utilizaran en noruego, dando un toque cómico, descortés o insincero a la conversación. Así, los alumnos encuentran graciosas algunas de estas estructuras, que sienten como antinaturales o forzadas.

Queremos cerrar este apartado con las palabras de Agustín Llach (2005) cuando afirmaba que "la transferencia negativa de aspectos comunicativos genera errores pragmáticos que tienen importantes consecuencias para la interacción comunicativa" (p. 97). Con esto queremos recordar la importancia de que los alumnos de ELE aprendan contenidos relacionados con la cortesía -tanto positiva como negativa- que les ayuden a interactuar de forma correcta en la cultura de la lengua meta.

7. Conclusiones.

El presente trabajo expone que es una creencia extendida entre los profesores de ELE en Noruega que la cortesía debería ser enseñada en las aulas, preferentemente desde niveles iniciales, ya que es un elemento importante al comunicarse en español. Además, el estudio muestra una voluntad generalizada de enseñar estos contenidos y una tendencia a creer que los alumnos los acogerían con una actitud positiva. Por otra parte, la investigación también pone de manifiesto que, en términos generales, las creencias de los maestros en cuanto a lo que el término cortesía positiva significa tienden a ser erróneas, a pesar de que sí suelen conocer el concepto de cortesía en términos generales. Esto último ha dado como resultado que el trabajo responda a medias la pregunta investigación, (que, recordemos, era “¿qué creencias tienen los profesores de español de Noruega sobre la enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE?”) ya que, en algunos casos, los docentes han expresado sus creencias en torno a la cortesía en términos generales y no a la cortesía positiva específicamente.

En cuanto a los objetivos perseguidos en nuestro estudio, nos encontramos en la misma situación. Nuestro objetivo principal era **analizar las creencias de los profesores de español de Noruega sobre la enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE** y podemos afirmar que se han analizado sus creencias en torno a la cortesía en términos generales, pero ponemos en duda que toda la información obtenida trate sobre la cortesía positiva. Se han comparado las diferentes valoraciones de la cortesía que hacen los sujetos del estudio, se ha establecido una valoración general de la enseñanza de la cortesía en el aula de ELE y hemos adquirido información sobre las dificultades que encuentran los profesores integrando estos contenidos. Sin embargo, no podemos afirmar categóricamente que estos contenidos se refieran específicamente a la cortesía positiva. Por otro lado, consideramos que la revisión bibliográfica del estado de la cuestión se ha hecho de un modo satisfactorio.

Debido a lo expuesto anteriormente, creemos que es fundamental realizar aquí un ejercicio de autocrítica. Al comienzo de nuestro estudio, y con intención de valorar los conocimientos previos de los docentes sobre la cortesía positiva, se pidió a los encuestados que dieran una definición de la misma. Aunque creemos que esto es muy acertado, nos parece un error haber planteado las preguntas posteriores sin ofrecer primero una definición concisa y certera sobre el término, algo que aseguraría que todos los participantes supieran exactamente de qué estamos hablando y puedan, por lo tanto, responder de la forma más veraz posible, ya que en ciertas preguntas del formulario

parece que algunos docentes están respondiendo a cómo o con qué frecuencia enseñan conceptos que se alejan del contenido por el que preguntamos.

Por otro lado, creemos que preguntar por la nacionalidad no es tan útil en un caso como el que nos ocupa como preguntar, por ejemplo, el país donde se han criado los encuestados. La razón es que si se quiere observar si el factor cultural tiene relevancia en la percepción que se tiene de la cortesía, se estará pecando de simplista al preguntar por la nacionalidad, especialmente en un lugar como Noruega, con una tasa de inmigración tan alta y donde muchos de los ciudadanos provienen de lugares muy dispares y con culturas diferentes y han obtenido la nacionalidad noruega a posteriori.

En la realización del estudio nos encontramos algunas limitaciones que han dificultado la tarea a la que nos enfrentábamos: Por un lado, la fecha en la que se hizo la recogida de datos resultó algo inconveniente, ya que los profesores estaban en plenas evaluaciones finales y algunos dijeron no tener tiempo para realizar el cuestionario. Por otro lado, esta circunstancia hizo imposible conseguir que algunos docentes nos concedieran entrevistas, algo que hubiera resultado útil para hacer una triangulación de los datos. Esto afectó también a la comparación de las respuestas, ya que aunque se intentó que más varones participaran en el estudio para tener una muestra más variada, no se consiguió más que uno, imposibilitando la comparación entre sexos.

Para terminar, queremos destacar el hecho de que existen pocos estudios previos dedicados a la cortesía en el aula de ELE, menos aún a la cortesía positiva. Cuando centramos el foco de atención en Noruega para obtener una visión del estado actual de la cuestión, encontramos que la literatura es casi inexistente. Esta limitación a la que nos enfrentamos pone de manifiesto la necesidad de que se abran futuras líneas de investigación en esta dirección. Sería conveniente analizar más a fondo las creencias de los profesores de ELE en Noruega con respecto a la cortesía, tanto positiva como negativa para tratar de dar visibilidad a este aspecto de la pragmática. Además, resulta necesario investigar en qué modos se pueden enseñar estos conceptos, así como la realización de análisis de materiales y propuestas didácticas que los integren. Creemos que todo esto ayudaría a que se preste más atención a esta área de conocimientos, algo que podría tener como consecuencia última que se incluya en los objetivos planteados por el ministerio de educación en Noruega e, inevitablemente, en los programas de formación de profesores de español.

8. Referencias bibliográficas

- Agustín Llach, M. P. (2005, 22-25 de septiembre) La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE [ponencia]. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional, Oviedo, España. <https://bit.ly/3xs6uhM>
- Austin, J. L. (1962). How to do things with words: the William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
- Barrio Arconada, M. L. (2008, 25-26 de abril) ¿Qué quieres decir? Una introducción a la pragmática lingüística y a la socio-pragmática [ponencia]. I Simposio Internacional de la Lengua Española, São Paulo, Brasil. <https://bit.ly/3LgAG4W>
- Brown, P.; Levinson, S. (1987). Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro virtual cervantes. (2022). Competencia comunicativa. En Diccionario de términos clave de ELE. Consultado el 15 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3qEgPDp>
- Centro virtual cervantes. (2022). Competencia pragmática. En Diccionario de términos clave de ELE. Consultado el 18 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3S3598Y>
- Centro virtual cervantes. (2022). Cortesía. En Diccionario de términos clave de ELE. Consultado el 31 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3Bjy81t>
- Escandell Vidal, M^a.V. (1996). Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel.
- Fretheim, T. (2005). Politeness in Norway: How Can You Be Polite and Sincere?, en Politeness in Europe, eds. L. Hickey & M. Steward Clevedon: Multilingual Matters LTD, 145-158.
- Haverkate, H. (1994). La cortesía verbal. Madrid: Gredos.
- Hernández Montesdeoca, G. (2007) ¿Nei takk = no gracias? Agradecer, rechazar y aceptar. Hacia un estudio comparativo de las reglas de cortesía español/noruego, y su aplicación a la enseñanza de E/LE [tesis de máster, Universidad de Nebrija] <https://bit.ly/3BIFuNk>

- Hickey, L. (2005). Politeness in Spain: Thanks But No "Thanks", en Politeness in Europe, eds. L. Hickey & M. Steward Clevedon: Multilingual Matters LTD, 317-30.
- How communication works. (2018, 10 de abril) Brown and Levinson's 4 Universal Politeness Strategies [video] <https://bit.ly/3defQa7>
- How communication works. (2019, 12 de mayo). Grice's Cooperative Principle: How to Mean More than You Say [video] <https://bit.ly/3xqMpbB>
- 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. 345-356.
- Leech, G. N. (1983). Principles of pragmatics. Nueva York, Longman
- Norsklærer Karene. (2018, 11 de marzo). Video 307: Takk for meg! [video] <https://bit.ly/3diaVos>
- Pilleux, M. (2001). Communicative competence and discourse analysis.. *Estudios filológicos*, (36), 143- 152. <https://bit.ly/3eWclWI>
- Searle, J. (1994) Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje. (Trad. L. M. Valdés Villanueva) Barcelona: Planeta Agostini (1969).
- Searle, J. (1979) Expression and meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.
- Valdés Villanueva, L. M. (1991). La búsqueda del significado. Madrid: Tecnos.

9. Anexos

Anexo I.

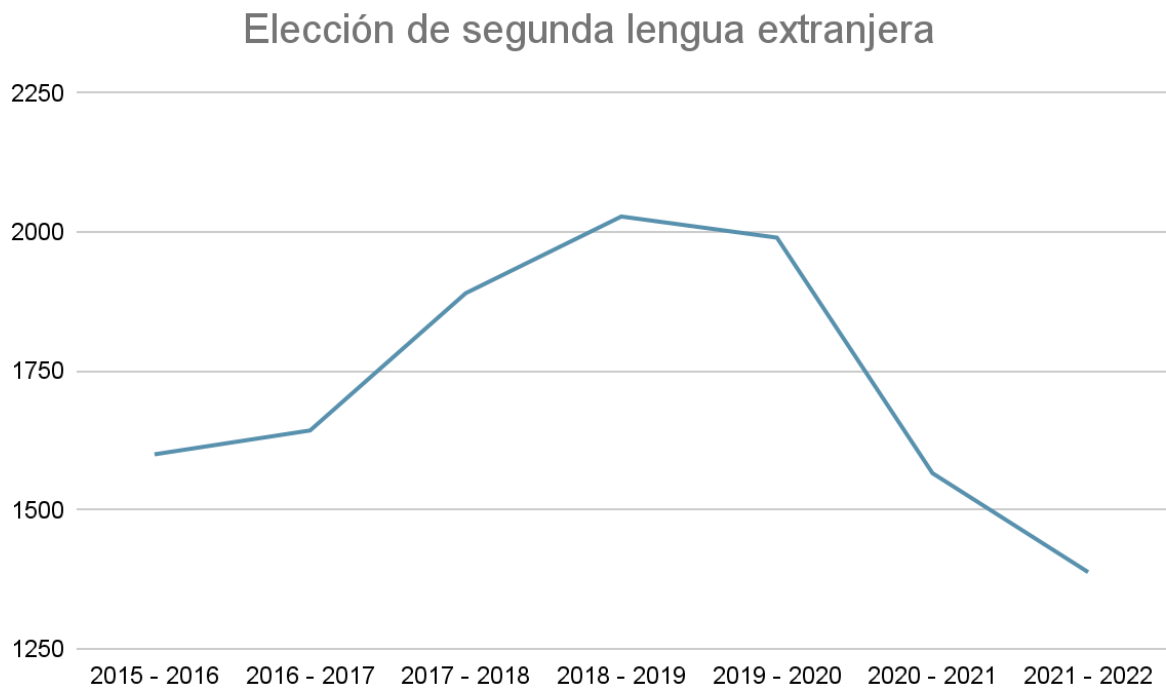


Fig 1. Número de alumnos que eligen una segunda lengua extranjera como parte del programa educativo en la educación secundaria¹.

¹ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fagvalg-i-videregaende-skole/fagvalg-vgs-fylker-skoler/>

Anexo II

Nº de alumnos matriculados en español, alemán y francés.

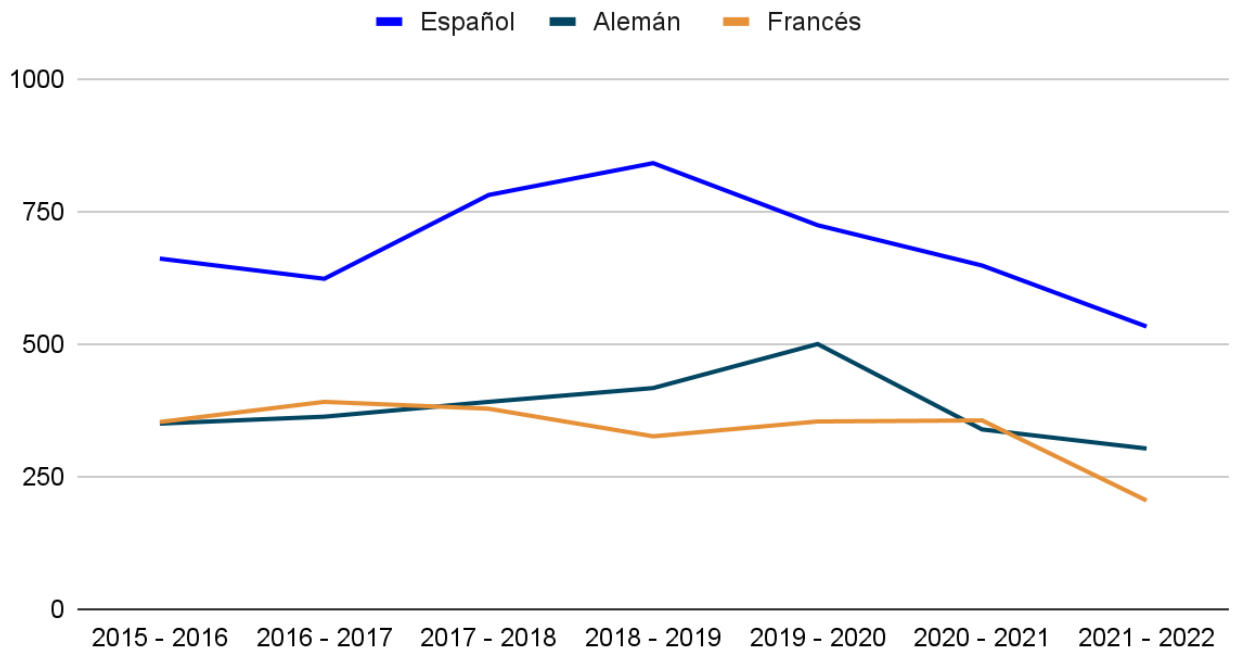


Fig 2. Número de alumnos matriculados en español, alemán o francés como segunda lengua extranjera como parte del programa educativo en la educación secundaria².

² <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fagvalg-i-videregaende-skole/fagvalg-vgs-fylker-skoler/>

Anexo III

Formulario para profesores de ELE residentes en Noruega.

PERFIL DEL SUJETO

1. Sexo:
2. Edad:
3. Formación académica:
4. Experiencia como profesor de ELE:
5. Tipo de enseñanza impartida:
6. Nacionalidad:
7. Lengua materna:
8. Número de lenguas habladas:

CREENCIAS SOBRE LA CORTESÍA LINGÜÍSTICA

9. ¿Conoces el término “cortesía positiva”? ¿Qué crees que significa?
10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera?
11. En tu cultura, ¿qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses?
12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE? En caso afirmativo, ¿desde qué niveles? ¿Por qué?
13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué?
14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por qué?
15. ¿La enseñas explícitamente?

En caso afirmativo,

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones?
17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué?
18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es?

Anexo III

Formularios respondidos.

Formulario 1.

22/8/22, 11:35

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

anneruds@gmail.com

1. Sexo: *

Mujer

2. Edad: *

Entre 55 y 59 años

3. Formación académica: *

Máster en español de la Universidad de Oslo, Pedagogía practica de la Universidad de Oslo

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Más de diez años

22/8/22, 11:35

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

Noruega

7. Lengua materna *

Noruego

8. Número de lenguas habladas *

Tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

No conozco el termino. Creo que se refiere a como comunicarse con otras personas de una manera cortés y positiva para obtener algo.

22/8/22, 11:35

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es ^{*} útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera?

Sí. Se obtiene mucho más, de una manera más fácil, mediante cortesía positiva.

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? ^{*}

También tiene cierta importancia, pero mucho menos que en la cultura hispana.

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE ? En ^{*} caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué?

Sí, en algún grado. Pero los alumnos ya tienen mucho trabajo con intentar aprender el español en sí, y no creo que se pueda introducir demasiado más. Tendría que ser a partir del Nivel III, con alumnos especialmente interesados, que ya tienen bastante conocimiento de la lengua.

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? ^{*}

Sí. Habiendo vivido en España durante bastantes años creo conocer la utilidad, el beneficio y como practicar.

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por ^{*} qué?

No necesariamente, porque ya tienen muchas otras cosas que aprender antes de poder relacionarse bien con nativos hispanohablantes.

15. ¿La enseñas explícitamente? ^{*}

Sí

No

22/8/22, 11:35

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

No

17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? *

Lo menciono cuando les enseño a los alumnos algo sobre cultura, o relacionado con el uso de ciertos verbos.

18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? *

Falta de tiempo y alumnos con un conocimiento de muy variado de español (de nada a mucho).

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

22/8/22, 11:36

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

olvea008@osloskolen.no

1. Sexo: *

Mujer

2. Edad: *

Entre 35 y 39 años

3. Formación académica: *

Maestría en enseñanza de educación secundaria

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Menos de cinco años

https://docs.google.com/forms/d/1qpdXZpKUUEhIWYfEdPEUqD86LMNzFvP_Zgikcyu_Hs/edit#response=ACYDBNjoi_2QLQyeUz1AZLI6XhPjpl... 1/4

22/8/22, 11:36

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

Hondureña

7. Lengua materna *

Español

8. Número de lenguas habladas *

Tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

No, no conozco muy bien el término cortesía positiva pero creo que significa usar palabras para reforzar un comportamiento o acción de agrado.

22/8/22, 11:36

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es *
útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera?

Sí, sí creo que tener un poco de conocimiento acerca de cortesía positiva puede ayudar cuando se interactúa en español porque puede demostrar por un lado lo cultural y por otro un nivel de educación.

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? *

En Honduras se da mucha importancia a las estructuras corteses. Por ejemplo, al hablar con adultos y personas mayores cuando uno es joven se inculca el uso de palabras corteses usando la conjugación del pronombre "usted".

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE? *
En caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué?

Sí, sí creo que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE. Esto se debería hacer desde el octavo año que es cuándo se comienza a aprender el español aquí en Noruega.

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? *

Sí, sí me gusta enseñar esto a mis estudiantes porque deseo inculcarles valores positivos de cortesía. Esto sería para que ellos puedan usar estas palabras cuando interactúen con otras personas en español. Por ejemplo: si mis alumnos desean ir al baño en medio de la clase, les pido que me pregunten en español y que usen la palabra "por favor".

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por *
qué?

Sí, sí creo que les gusta aprender nociones de cortesía positiva porque entienden esa parte cultural y si yo como maestra lo uso en el aula, pueden ellos seguir mi ejemplo y llegar a usar estas palabras más seguido cuando se comunican.

22/8/22, 11:36

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

15. ¿La enseñas explícitamente? *

Sí

No

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

N/A

17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? *

N/A

18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? *

N/A

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Formulario 3.

22/8/22, 11:36

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

benedikte.uio@gmail.com

1. Sexo: *

Mujer

2. Edad: *

Entre 25 y 29 años

3. Formación académica: *

Máster de UiO / lektor

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Menos de cinco años

https://docs.google.com/forms/d/1qpdXZpKUUEhIWYfEdPEUqD86LMNxzFvP_Zgikcyu_Hs/edit#response=ACYDBNIO96Azdj-vLyNom8yAeg0rg... 1/4

22/8/22, 11:38

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

Noruega

7. Lengua materna *

Norueo

8. Número de lenguas habladas *

Tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

Por el título de tu estudio, me imagino que hay que ver con frases como "por favor" - lenguaje para ser cortajoso/a de una manera positiva

22/8/22, 11:38

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es ^{*} útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera?

Pues sí, quizás sobre todo en la enseñanza de español

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? ^{*}

Se valora bastante, creo. Al menos se valora el intento de ser cortés - o se desvalora la falta de serlo

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE ? En ^{*} caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué?

Sí. Quizás sobre todo en el instituto / nivel 2

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? ^{*}

Pues sí, si tendría buenos recursos y materiale

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por ^{*} qué?

Quizás. Al menos si se podría hacer relevante para los alumnos - si ellos lo percibirían como relevante

15. ¿La enseñas explícitamente? ^{*}

Sí

No

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

https://docs.google.com/forms/d/1qpdXZpKUUEhWYfEdPEUqD86LMNxzFvP_Zgikcyu_Hs/edit#response=ACYDBNiO96Azdj-vLyNom6yAegOrg... 3/4

22/8/22, 11:38

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

No lo enseño

17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? *

No lo enseño

18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? *

No lo enseño

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Formulario 4.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

t.aramat@gmail.com

1. Sexo: *

Mujer

2. Edad: *

Entre 50 y 54 años

3. Formación académica: *

90 stp español (tengo máster, pero no en español)

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Más de diez años

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

noruego

7. Lengua materna *

serbocroata

8. Número de lenguas habladas *

Más de tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

una estrategia comunicativa

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera? *

claro, una com.positiva transmite confianza

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? *

es muy complicado definir "mi" cultura

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE? En caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué? *

ya he respondido

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? *

me parece interesante, cada vez aprendo algo nuevo

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por qué? *

no lo sé

15. ¿La enseñas explícitamente? *

Sí

No

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

no

https://docs.google.com/forms/d/1qpdXZpKJUEhWYfEdPEUqD86LMNxzFvP_Zgikcyu_Hs/edit#response=ACYDBNjg_O9w_Jgo1hiZTpKhDx2M... 3/4

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

17. *¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? **

Intento utilizar distintos métodos para estimular mis alumnos y para obtener clases dinámicas

18. *¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? **

el ausentismo y la desmotivación

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Formulario 5.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

eilinella@gmail.com

1. Sexo: *

Mujer

2. Edad: *

Entre 35 y 39 años

3. Formación académica: *

4 años en la formación de profesores, y casi un máster en español como lengua extranjera

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Entre cinco y diez años

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

Noruega

7. Lengua materna *

Noruego

8. Número de lenguas habladas *

Tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

He oído de "cortesía", pero no "cortesía positiva". Supongo que significa que hay un enfoque positivo en una interacción donde surge una pregunta/petición/demanda.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera? *

Sí! Y mi vocabulario carece de tales palabras y expresiones. Es algo que me gustaría aprender. Pienso que la cortesía (y la cortesía positiva, si lo he entendido de manera correcta) es muy importante en encuentros culturales. Cómo nos comportamos y hablamos es parte de la cultura. Además, a mi parecer, siempre se debe tener un abordaje positivo al dirigirse a otros. No importa la lengua ni cultura.

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? *

No tanta importancia como se le da a las estructuras corteses en por ejemplo España. Pero creo la gente se le da importancia, pero quizás sin que estén conscientes de eso... Creo que muchas personas responderían negativamente a algunas estructuras no corteses, pero sin hacer notar la razón por esa reacción.

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE ? En caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué? *

Sí. Por la misma razón que expliqué en la pregunta 10. Tiene que ver con la competencia intercultural, que ahora es un componente núcleo en el plan de estudios de lenguas extranjeras en el plan curricular de Noruega. Creo que es importante para que puedan comunicarse bien, y evitar (algunas) situaciones desagradables de malentendidos. Además, siempre le ayuda en un encuentro cultural si conoce a algunos de los rasgos más típicos de la cortesía en la comunidad/sociedad/país de donde viene su interlocutor.

Pienso que se lo puede introducir en el nivel 1, pero solamente un poco. En el nivel 2, sí, pienso que se puede trabajar más profundamente.

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? *

Sí, porque opino que es algo importante. Pero, de nuevo, no siento que tengo la competencia que necesito para enseñarla... Pienso que es muy difícil, especialmente cuando hay tantas países hispanohablantes con culturas muy diferentes (...y con muchas culturas dentro de cada país..)

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por qué? *

Sí. Creo que si les explicamos por qué la cortesía positiva es importante, y que la manera de hablar afecta la impresión que se da al conocer a nuevas personas, les interesa aprender nociones de cortesía positiva. Todos quieren hacer una buena impresión, no? O si no, pueden pedirnos enseñar la cortesía negativa, jeje.

15. ¿La enseñas explícitamente? *

Sí

No

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

No. Solo las frases y palabras muy básicas, como gracias, disculpe, perdón, por favor, oiga...

17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? *

.....

18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? *

Yo no tengo la competencia. Y por eso, utilizo el tiempo en el aula en otros temas.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Google Formularios

Formulario 6.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

gmunoz@hotmail.com

1. Sexo: *

Mujer

2. Edad: *

Entre 45 y 49 años

3. Formación académica: *

Lektor med tilleggsutdanning

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Más de diez años

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

Noruega

7. Lengua materna *

Español

8. Número de lenguas habladas *

Más de tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

No, pero imagino que son las frases y expresiones que permiten tener una comunicación efectiva y afectiva.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es *
útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera?

Bastante. Aunque las formas de cortesía varían de acuerdo a la región. Tengo la impresión y experiencia que en España, por ejemplo, no se "agradece" tanto como en Latinoamérica. El trato no está tan estratificado como en Colombia, que es mi país natal.

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? *

Mucha, como expliqué en la pregunta anterior.

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE ? *
En caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué?

Sí. Como profesora de gente joven, considero que la cortesía se debe aprender independientemente del aprendizaje de una lengua, pues hace parte de la convivencia y el buen vivir. Lo que se denomina "dannelse" en noruego.

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? *

Me parece necesaria y no es una cuestión de gusto sino de normas básicas para poder comunicarse. Además puede ser el básico saludo y agradecimiento con un gracias / no gracias. Se puede enseñar desde nivel básico.

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por *
qué?

No estoy segura de si les gusta aprenderlo, pero como hablantes multilingües entienden el concepto de cortesía y lo diferente que es en varias culturas.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

15. ¿La enseñas explícitamente? *

Sí

No

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

No de manera consciente, pero sí lo hago.

17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? *

Para explicar las diferencias utilizo el noruego, la traducción literal y la explicación de cuándo se utilizan las diferentes expresiones. Hago crucigramas o juegos como Quizlet o Kahoot para que refuercen lo aprendido.

18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? *

Realmente no se me ocurre alguna dificultad.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Formulario 7.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

hildeelisabethdahl@gmail.com

1. Sexo: *

Mujer

2. Edad: *

Entre 40 y 44 años

3. Formación académica: *

Profesora

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Más de diez años

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

noruega

7. Lengua materna *

noruego

8. Número de lenguas habladas *

Más de tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

La conozco como una parte importante de la lengua española, una forma de comunicarse bien y respetuosa con la gente, sobre todo con los mayores.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es * útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera?

Creo que es útil porque te da la oportunidad de empezar una conversación de una manera respetuosa y de entonces la conversación en casi todas ocasiones sigue de forma positiva.

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? *

Muy poca importancia desgraciadamente.

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE ? * En caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué?

Creo que es muy importante porque es una parte importante de la lengua extranjera que el alumno va a aprender, y por eso hay que saber la importancia de la cortesía positiva del principio de su proceso de aprendizaje. Les introduzco a mis alumnos este tema desde el principio, para que lo practiquen y con el motivo de que sea parte de su competencia.

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? *

Claro que sí 👍 La razón es la que he escrito anteriormente en la pregunta número 12.

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por * qué?

Yo creo que sí, es algo diferente comparado con cómo hablan ellos en su lengua materna. He experimentado que les parece interesante aprenderlo y que lo utilicen frecuentemente y se acuerdan de cómo utilizarlo.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

15. ¿La enseñas explícitamente? *

Sí

No

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

La incluyo

17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? *

- Diferencias y similitudes entre lenguas y culturas
- conversaciones
- Diálogos
- Vídeos

18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? *

Puede ser que a los alumnos les parece un poco extraño entender el uso y practicarlo, pero suelen rápidamente adoptar el nuevo estilo de comunicación. Hago referencias al inglés, please, thank you etc. A veces se ríen un poco al practicarlo pero les digo siempre que al aprender algo nuevo se puede sentir así y es todo muy natural y que lo sigan practicando porque es importante. Es importante repetir el tema cada año escolar y mostrarles su uso en "vida real", usando vídeos y textos actuales.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

https://docs.google.com/forms/d/1qpdXZpKUUEhIWYfEdPEUqD86LMNkzFvP_Zgikcyu_Hs/edit#response=ACYDBNgVTQ5mSKnFA6x8IXyCwxP... 4/4

Formulario 8.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

paulacool8@gmail.com

1. Sexo: *

Mujer

2. Edad: *

Menos de 25 años

3. Formación académica: *

Filóloga hispánica

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Menos de cinco años

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

Española

7. Lengua materna *

Español

8. Número de lenguas habladas *

Más de tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

Sí. Es el trato que establece una relación cordial entre dos individuos o partes. Se busca la comprensión del otro mostrando interés en sus aportaciones o ideas.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera? *

Sí, creo que ayuda al alumno a expresarse más abiertamente, con fidelidad a sus ideas. Es posible, a través de la cortesía positiva, crear un espacio seguro para el alumno en el que pueda compartir sus opiniones sin sentir que el profesor las juzga a cada paso

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? *

Creo que las estructuras corteses tienen un peso relativo en la cultura española. Pienso que nos expresamos mucho más directamente que gente de otras culturas

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE? En caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué? *

Creo que es importante introducirlas desde el comienzo de la enseñanza. Considero que es más fácil que los alumnos se acostumbren a usarlas si las aprenden pronto

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? *

Sí, porque creo que tienen un impacto positivo sobre los alumnos

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por qué? *

Sí. Creo que comprenderían que les servirán a largo plazo

15. ¿La enseñas explícitamente? *

- Sí
- No

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

-

17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? *

-

18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? *

-

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Formulario 9.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

PERFIL DEL SUJETO.

Correo *

urban.skoog@gmail.com

1. Sexo: *

Hombre

2. Edad: *

Entre 55 y 59 años

3. Formación académica: *

Master of Science

4. Experiencia como profesor de ELE: *

Más de diez años

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

5. Tipo de enseñanza impartida: *

Reglada (colegios, institutos, universidad...) ▼

6. Nacionalidad *

Noruega

7. Lengua materna *

sueco

8. Número de lenguas habladas *

Más de tres ▼

¿Qué creemos de la cortesía positiva?

Por favor, responde lo más detalladamente que puedas de acuerdo a tus propias creencias.

9. ¿Conoces el término "cortesía positiva"? ¿Qué crees que significa? *

No lo conozco. Puede ser que se utilice un lenguaje cortés en la clase, por ejemplo para mejorar el ambiente en la clase.

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

10. Como hablante de español, ¿crees que el conocimiento relativo a la cortesía positiva es *
útil en tus interacciones en esta lengua? En caso afirmativo ¿de qué manera?

Es importante,
.....

11. En tu cultura, ¿Qué importancia crees que se le da a las estructuras corteses? *

No es tan importante en los países nórdicos con estructuras corteses, pero se puede ser cortés con la
intonación y una sonrisa (lenguaje corporal).
.....

12. ¿Crees que es importante introducir nociones de cortesía positiva en el aula de ELE ? *
En caso afirmativo ¿Desde qué niveles? ¿Por qué?

Es importante conocer bastante temprano en el proceso de aprender un idioma, más o menos desde el
principio. Primero como frases fijas y la diferencias entre Vostoros y Usted, y desde el nivel B1 utilizar
el condicional.
.....

13. ¿Te gusta/ría enseñarla? ¿Por qué? *

Me gustaría porque es una parte de la cultura.
.....

14. ¿Crees que a tus estudiantes les gusta/ría aprender nociones de cortesía positiva? ¿Por *
qué?

Sí, porque muchos viajan a España como turistas.
.....

15. ¿La enseñas explícitamente? *

Sí

No

¿Cómo enseñamos cortesía positiva?

https://docs.google.com/forms/d/1qpdXZpKUUehIWylEdPEUqD86LMNxzFvP_Zgikcyu_Hs/edit#response=ACYDBNgC3u_T4BNrll5ZB_dBr0Wz... 3/4

22/8/22, 11:37

Gracias, por favor, disculpa: enseñanza de la cortesía positiva en clase de ELE.

Responde a estas tres preguntas solo en el caso de que enseñes cortesía positiva de forma explícita.

16. ¿Incluyes su enseñanza en tus planificaciones? *

Sí

17. ¿Qué métodos y herramientas usas para su enseñanza? ¿Por qué? *

Para principiantes menciono la diferencia entre Usted y Vosotros, y la diferencia entre España y America Latina. Utilizo el libro de texto y una presentación. Sin embargo, la trato mucho más explícito cuando trabajamos el condicional. Hacemos muchas tareas orales y escritos donde aprenden como pedir algo de alguien o sugerir algo a alguien etc.

18. ¿Con qué dificultades te encuentras a la hora de enseñarla? ¿Has encontrado alguna solución/es? ¿Cuál/es? *

Los alumnos no entienden bien el condicional porque casi no lo utilizan en noruego, por eso es mucho más fácil comparar con inglés. Funciona muy bien!

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios