

# Cuestiones de cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera en Estados Unidos: reflexiones a partir del libro de texto *Vistas: Introducción a la lengua española*

Matters of Politeness in Teaching Spanish as a Foreign Language in the United States: Reflections on the Textbook *Vistas: Introducción a la lengua española*

**RESUMEN:** En la actualidad, la presencia del español en Estados Unidos es casi ubicua; el país cuenta con la segunda población más grande de hispanohablantes en el mundo (Berlitz, 2023). Dado este contexto, no es de sorprenderse, entonces, que el español sea el idioma extranjero más estudiado en Estados Unidos (Looney & Lusin, 2018). La gran mayoría de los textos que se emplean en la enseñanza del español como lengua extranjera en este país presentan gran parte de su contenido en inglés; asimismo, es común la utilización del inglés para la enseñanza de dicho idioma en las aulas de clase. Por estas razones—y suponiendo que los alumnos tienen limitadas oportunidades de inferir de modo “natural” o espontáneo (por ejemplo, por medio de interacciones inmersivas y de primera mano) las reglas de cortesía del español—el presente trabajo se dedica a analizar cómo *Vistas: Introducción a la lengua española* (7ª ed., 2024) trae a colación los temas de cortesía lingüística para fomentar un manejo más ágil de las competencias sociopragmáticas de la lengua meta en los alumnos. De interés particular es cómo se presenta y se practica (a.) la diferenciación y uso de los pronombres *tú* y *usted*—así como sus formas correspondientes—y (b.) las fórmulas para pedir comida. Más que una reseña del libro de texto señalado con un enfoque especial en la cortesía, este trabajo busca destacar aquellas propuestas didácticas del texto que tienen un sólido fundamento teórico—y, a su vez, elucidar otros temas cuyo desarrollo carece aún.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza del español como lengua extranjera, didáctica, cortesía, pronombres, registro.

Spencer William Martin

compaq@wsu.edu (institucional)

spencerwmartin@msn.com (personal)

Washington State University

ORCID: 0000-0001-6341-4364

Recibido: 30/11/2022

Aceptado: 19/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

**ABSTRACT:** The presence of Spanish in the United States is nearly ubiquitous nowadays, and the country is home to the second largest population of Spanish speakers in the world (Berlitz, 2023). Given this context, it should not surprise us, then, that Spanish is also the most studied foreign language in the United States (Looney &

Lusin, 2018). The vast majority of U.S. textbooks used for teaching Spanish as a foreign language are written, for the most part, in English; moreover, the use of English is common in foreign language classrooms across the country. For these reasons, and operating on the supposition that students have limited opportunities to “naturally” infer (i.e., through first-hand, immersive contacts in the target language) the rules of politeness in Spanish, the current reflection sets out to analyze how *Vistas: Introducción a la lengua española* (7<sup>a</sup> ed., 2024) foregrounds topics of linguistic politeness in order to foment learners’ increased sociopragmatic competencies in the foreign language. Of particular interest is how the textbook presents and provides prompts to practice (a.) the differentiation and use of the pronouns *tú* and *usted*—as well as their various corresponding forms—and (b.) formulas for ordering food. More than a book review of the selected textbook with a special focus on politeness, this article endeavors to highlight the pedagogical implementations of the text which have a solid theoretical foundation—and, at the same time, identify ways to enhance the presentation and practice of those politeness-related topics that can benefit from further development.

**KEYWORDS:** teaching Spanish as a foreign language; pedagogy; politeness; pronouns; register.

### Introducción

El campo de estudio que se dedica a documentar, entender y proponer mejoras con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras ha experimentado una evolución continua a la medida que los estudios lingüísticos mismos se han ido desarrollando a lo largo del tiempo. Es natural que, conforme vayamos entendiendo mejor el funcionamiento, así como los procesos de adquisición de las lenguas, nos enfrentemos con la necesidad de ajustar las prácticas didácticas que empleamos con el afán de lograr los mejores resultados posibles en nuestros alumnos. Es así que hoy en día la didáctica de las lenguas extranjeras ha llegado a considerar varios aspectos del lenguaje que antes no se contemplaban. En el presente trabajo nos explayamos sobre uno de estos aspectos en específico, a saber, la cortesía en la didáctica del español como lengua extranjera. Considerando la prevalencia del español en Estados Unidos—tanto como lengua nativa y de herencia como lengua extranjera—, se ha seleccionado un libro de texto dedicado a la enseñanza del

español como lengua extranjera (nivel introductorio), proveniente de Estados Unidos, para llevar a cabo una reflexión crítica en la cual se enfocan cuestiones de cortesía. Es importante señalar que Estados Unidos, el contexto al cual está destinado dicho libro, es el segundo país más grande de hispanohablantes en el mundo—y el primero en términos de hablantes de español como lengua extranjera (Berlitz, 2023). Asimismo, el español es el idioma extranjero más estudiado de dicho país (Looney & Lusin, 2018). Por estas razones, se sostiene que el contexto educativo estadounidense y los materiales didácticos que se suele usar en él son altamente relevantes con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Ahora, sobre todo cuando se compara con otros países y contextos educativos del mundo, Estados Unidos no se destaca por su eficaz enseñanza de las lenguas extranjeras—ni por ser una cultura que valora profundamente la(s) misma(s). Sin entrar demasiado en el tema, basta afirmar que

esta realidad está ligada al hecho de que el idioma dominante del país es el inglés, mismo que se considera como una *lingua franca* en la actualidad, es decir, el idioma más amplia y universalmente hablado del mundo (en términos de su extensión, no de la cantidad de hablantes concretos). Esto se vuelve importante para los docentes de lenguas extranjeras en Estados Unidos porque en la mayoría de los contextos de enseñanza éstos deben suponer que sus alumnos no tendrán la ventaja de ser expuestos de modo natural a la lengua meta. Por supuesto, con la aparición del internet ahora existen innumerables posibilidades y facilidades para entrar en contacto con textos (término empleado con su acepción más amplia) auténticos en la lengua meta, pero aun así no es muy común que al público en general se le dirija en su cotidianidad—es decir, de manera casual—en un idioma que no sea el inglés. En cambio, en muchas partes del mundo, a pesar de considerarse una lengua extranjera, el inglés se halla frecuentemente no sólo en nombres, marcas y textos promocionales, sino también de forma ubicua en variadas instancias de la cultura popular, como son la música, los videojuegos, las películas, las series de televisión, etc.

Uno de los resultados del fenómeno arriba descrito ocurre con relación a los libros de texto estadounidenses cuyo objetivo es enseñar una lengua extranjera, pues éstos a menudo se escriben mayoritariamente en inglés. De igual manera, la expectativa de recibir instrucción de una lengua extranjera en inglés (al menos parcialmente) se registra frecuentemente en las aulas, donde los profesores hablan y explican diversos

temas y cuestiones logísticas de los cursos en dicho idioma. Todo este conjunto de circunstancias conlleva a una realidad en la que los alumnos de lengua extranjera en Estados Unidos no se exponen al máximo grado posible de *input* en la lengua meta. Y es justamente en estas interacciones casuales y cotidianas, mismas que frecuentemente se llevan a cabo en inglés dentro de las aulas, donde se puede notar y experimentar con las numerosas prácticas y normas fundamentales de cortesía lingüística de la lengua meta. Los incontables actos de habla que se dan de modo natural dentro de las aulas—tales como dirigirse tanto a los compañeros como al profesor, preguntar la hora, pedir permiso (para salir al baño, por ejemplo), expresar (des)acuerdo, entre muchos más—representan oportunidades para emplear la lengua meta de una forma congruente con las normas sociopragmáticas de la misma, es decir, de una manera socioculturalmente “adecuada”.

Frente a esta carencia de experiencia de primera mano, los libros de texto pueden fungir como un recurso mitigativo en el desarrollo de las competencias sociopragmáticas y estrategias pragmalingüísticas en la lengua meta. En el presente trabajo se analiza cómo *Vistas: Introducción a la lengua española* (7<sup>a</sup> ed., 2024) trae a colación los temas de cortesía lingüística para fomentar un manejo más ágil de las competencias sociopragmáticas de la lengua meta en los alumnos. Se seleccionó este texto en particular porque actualmente cuenta entre los más utilizados en su respectivo mercado; además, la reciente publicación de la séptima edición (2024) demuestra su éxito duradero, así como un profundo y continuo proceso de

revisión y actualización de sus contenidos. Habiendo trabajado con la sexta edición del mismo libro durante varios semestres y en una variedad de modalidades didácticas (tanto en línea como de modo presencial), el autor del presente artículo manifiesta las numerosas bondades de dicho texto, incluyendo una amplia gama de recursos de apoyo—tanto para los alumnos como para los profesores—, mismos que existen fuera del libro pero que se integran con su programa de estudio e intervenciones didácticas específicas con un alto grado de facilidad. De interés particular es cómo se presenta y se practica (a.) la diferenciación y uso de los pronombres *tú* y *usted*—así como sus formas correspondientes—y (b.) las fórmulas para pedir comida en *Vistas*. El objetivo del trabajo tiene dos vertientes principales: por un lado, identificar y describir ejemplos de ejercicios y tareas de práctica, así como estrategias pedagógicas generales, que logran resaltar importantes elementos de la cortesía en español, y por otro lado, contemplar cómo re-imaginar la presentación y práctica de aquellos aspectos de la cortesía cuya sustentación didáctica resulta más precaria.

## 2. El estado de la cuestión

### 2.1 *La pragmática*

Dentro de los sub-campos de la lingüística, la semántica tradicionalmente se ha ocupado de indagar sobre cómo se crean, se transmiten y se interpretan los significados en las diversas lenguas del mundo. Thornborrow y Wareing (1998) señalan que el elemento crucial que la semántica no toma en cuenta es el contexto. Para cualquier profesor de lenguas (especialmente las extranjeras), no debe sorprender el hecho

de que el significado muchas veces—si no todas—depende de forma elemental del contexto comunicativo dentro del cual se emplea. “This word ‘context’ is deceptively straightforward – in fact it refers to an infinite number of factors which could influence how an individual interprets a chunk of language; the area of linguistics that is concerned with the effect of context on meaning is **pragmatics**” (Thornborrow & Wareing, 1998, p. 88; énfasis original). Un ejemplo sencillo pero contundente yace en la palabra ‘derecho’ del español. A parte de referirse al campo de estudio de las leyes (por ejemplo, *Leopoldo quiere entrar a la Facultad de **Derecho** para ser abogado*), también puede significar ‘lo concedido a alguien’ (*tener el **derecho** de entrar a un país determinado*). Asimismo, al tratarse de dar direcciones, la palabra puede interpretarse—y correctamente—de dos formas adicionales, pero contrarias, dependiendo de su contexto de uso. Por ejemplo, en la frase ‘*Sigue caminando **derecho** y el restaurante estará al lado **derecho***’, el significado del primer empleo se asemeja a ‘directo, sin doblar hacia los lados,’ mientras que el segundo uso indica algo marcadamente distinto: ‘hacia la derecha’ o ‘a mano derecha’.

Yo propongo que este fenómeno de homonimia—es decir, cuando dos palabras se escuchan y/o se escriben de manera igual a pesar de tener distintos significados y/o orígenes—es mucho más común de lo que probablemente se suele pensar. Y éste, justamente, es un hecho revelador, ya que sugiere que los hablantes de una lengua se apoyan, aunque quizá frecuentemente de forma inconsciente, en el contexto mucho más de lo que se dan cuenta al llevar a cabo

sus interpretaciones. La siguiente aseveración de Thornborrow y Wareing (1998) concuerda con esta hipótesis: “Because of research in the field of pragmatics [...] it is now more frequently held that meaning is not a stable and absolute thing, but depends upon the process of interpretation by a reader or hearer. Your interpretation of something you read can depend on many contextual factors, including your cultural background, and the circumstances in which you read it” (p. 7). El ejemplo exployado con respecto al significado de ‘derecho’ se enfoca en una sola palabra; sin embargo, Thornborrow y Wareing, escribiendo desde la perspectiva de y sobre la estilística, proponen que los mismos principios pueden extenderse a su vez a la interpretación y procesos de significación de textos enteros. En este sentido, las autoras afirman lo siguiente: “Nowadays people are far more aware of the contextual factors which influence interpretation, and make it possible to extract several different ‘meanings’ from the same text” (p. 7). Según mi lectura, las personas mencionadas (“people”) se refieren más a los estudiosos de los fenómenos lingüísticos, y no al público ni a los hablantes en general.

Aunque los argumentos desarrollados hasta aquí favorecen la incorporación de la pragmática en cualquier modelo lingüístico interesado en explicar la interpretación de los textos, dicho sub-campo de la lingüística sigue manifestando numerosos desafíos a raíz de su infinito dinamismo—es decir, por abrirse a la influencia de tantos factores cuya identificación y medición sistemática parecerían del todo inalcanzable. Thornborrow y Wareing (1998) también

contemplan este aspecto de la pragmática: “The field of pragmatics is an area of linguistics which holds a particular fascination for many people, because it is clear that the human mind does something we still do not fully understand when it selects which aspects of the context are relevant to the interpretation of a text or discourse” (p. 92). Ciertamente, este proceso no es a ciencia cierta; es decir, no siempre se lleva a cabo de la misma manera en todos los destinatarios. Al contrario, es bastante común observar a diferentes personas interpretar el mismo texto de distintas formas, o bien, enfocarse en y/o asignar mayor o menor importancia a distintos aspectos de un mismo texto.

## 2.2 La cortesía lingüística

Robin T. Lakoff y Shachiko Ide (2005) han compilado varios ensayos que tratan lo que ellas denominan ‘la cortesía lingüística’<sup>1</sup> en su antología coeditada titulada *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. En la introducción, las autoras especifican que los trabajos allí publicados fueron presentados en 1999 en el Simposio Internacional de la Cortesía Lingüística<sup>2</sup> (ISLP, por sus siglas en inglés), una reunión a la que acudieron académicos de todo el mundo con la finalidad de “celebrar la maduración del campo y para ofrecer la oportunidad de evaluar su estatus actual así como su potencial a futuro”<sup>3</sup> (p. 1). Publicando esta colección de

---

1 ‘linguistic politeness’

2 International Symposium on Linguistic Politeness

3 Traducción propia al español del original: “celebrate the field’s coming of age and to offer an opportunity to assess its current status and future potential”

ensayos alrededor de lo que estiman ser el 30º aniversario del campo (es decir, aproximadamente a principios del siglo XXI), Lakoff e Ide aclaran lo siguiente: “When we speak of the recent emergence of the field of linguistic politeness, we mean just that. Of course examinations of politeness, systemic and anecdotal, have been a part of many scholarly and artistic fields” (p. 1). Los estudios agrupados bajo el rubro de la cortesía lingüística, entonces, tienen que ver con cuestiones de cortesía que demuestran un claro vínculo con el lenguaje, es decir, con los sistemas lingüísticos. Seguramente, no es del todo posible determinar siempre si un fenómeno cabe plenamente dentro o fuera de esta categoría, pero en todo caso resulta ser una diferenciación útil e importante para la formación y desarrollo exitoso del campo. Por ejemplo, es claro que el caso de un usuario del transporte público que invada innecesariamente el espacio personal de los demás pasajeros constituye una falta de cortesía. Sin embargo, visto que no existe un elemento lingüístico en el comportamiento descortés del usuario, podemos afirmar que mientras este ejemplo sí se puede entender en términos del concepto de la cortesía en general, no cabría dentro de los rubros de la cortesía lingüística.

A pesar de que el concepto de ‘cortesía lingüística’ es relativamente nuevo, tiene la suerte de ser el benefactor de una larga trayectoria conceptual y teórica, mucho más extensa que el campo más circunscrito que ocupa nuestra atención aquí. Lakoff e Ide (2005) señalan lo siguiente al respecto: “During the early twentieth century, anthropologists began to objectively examine

the differences in interpersonal behavior among diverse cultures, noting that what one group considered polite or proper, another might find bizarre or rude” (p. 1). Si esta máxima es verdadera en el contexto de los comportamientos en general, no lo es menos para los fenómenos de la cortesía lingüística. Un ejemplo serían las diferentes reacciones verbales ante un estornudo. Dependiendo del contexto, podría esperarse una intervención por parte del que estornuda, de las demás personas en su presencia o bien de nadie. Cabe mencionar, además, que el “contexto” que determina lo que se puede esperar en cada caso no sólo implica el contexto sociocultural, sino también las circunstancias específicas del entorno comunicativo, así como de la relación existente entre los presentes; dentro de una misma cultura, se pudieran esperar diferentes reacciones en una conversación casual con amigos cercanos, en un aula de clase con 100 alumnos o en una entrevista de trabajo. Aun en este sencillo ejemplo, se empieza a apreciar la increíblemente intrincada complejidad en la que entramos al considerar el contexto y su influencia sobre el significado, siendo esto justamente el gran desafío de la pragmática que señalan Thornborrow y Wareing (1998). Lakoff e Ide también parecen reconocer la posibilidad de nunca poder sistematizar por completo los efectos de los fenómenos contextuales en los entornos comunicativos; no obstante, insisten en que no por ello debemos dejar de estudiar e indagar dichos fenómenos: “The complete understanding of politeness as a unifying force bringing together a theory of language and theories of human motivation, behavior,

and culture rests on our willingness to accept indeterminacy and to deal with it as rigorously as we can – and never to insist on formalism for its own sake” (p. 3).

2.3 *‘Salvar la cara’: una teoría de cortesía lingüística*  
Penelope Brown y Stephen C. Levinson (1978; 1987) desarrollaron una de las teorías fundadoras y más citadas de la cortesía lingüística. Ésta se centra en el concepto de ‘la cara’ de los hablantes: “[Brown and Levinson] assume a universal set of human ‘**face wants**’: people have ‘**positive face**’ – they want to be liked, understood, and admired, etc. – and ‘**negative face**’ – they do not want to be impinged upon or impeded by others” (Fairclough, 1992, p. 162; énfasis añadido). Estos conceptos binarios se traducen, en términos de la cortesía lingüística, en ‘cortesía positiva’ y ‘cortesía negativa’. En la anterior, la cortesía se expresa de forma proactiva, es decir, a través de expresiones y demostraciones explícitas de interés, preocupación y actos concretos de intervención y acompañamiento. En cambio, la cortesía negativa se caracteriza por estrategias más introvertidas; aquí los hablantes optan por proporcionar un mayor grado de espacio—que puede ser tanto físico como social—y dan prioridad a la privacidad del interlocutor.

Volviendo a considerar el ejemplo anterior del estornudo, en una cultura que tiende más por la cortesía positiva, es probable que ante algún estornudo una o más personas respondan verbalmente diciendo, “¡Salud!” En cambio, en las culturas que practican más la cortesía negativa, es posible que o nadie diga nada o que la persona que estornude pida disculpas (“¡Perdón!”)

por la interrupción ocasionada. Asimismo, cuando los alumnos mexicanos entran tarde a una clase, es común que se paren en la puerta y que pidan permiso al profesor para entrar a la clase, exponiendo un alto grado de respeto por el profesor y el contexto educativo a través de un acto de cortesía positiva: la solicitud de permiso explícito para entrar (tarde). Esta práctica, sin embargo, no es para nada común en Estados Unidos—y, de hecho, podría interpretarse fácilmente como una falta de respeto todavía peor que el solo acto de llegar tarde. Desde la perspectiva de la cortesía negativa, la táctica preferida que el alumno debe seguir al llegar tarde es entrar e instalarse en la clase imponiendo la menor distracción posible, por lo que sería poco recomendable que interrumpiera la clase pidiendo permiso para entrar. Este ejemplo apunta a que la cultura estadounidense tiende más por la cortesía negativa que su contraparte mexicana; varios autores también han sugerido lo mismo (Mugford, 2014; Ogiermann, 2009; Félix-Brasdefer, 2007).

#### 2.4 *La construcción de las relaciones y realidades sociales*

Desde la aparición de la propuesta teórica de Brown y Levinson (1978), varias críticas de la misma han surgido desde diversas perspectivas, incluyendo por parte de los mismos autores (Brown & Levinson, 1987; Fairclough, 1992; Mills, 2005). En una instancia, Fairclough (1992) resume lo que se vuelve un tema común entre muchas de las críticas: “What is missing is a sense of the variability of politeness practices across different discourse types within a culture, of

links between variable politeness practices and variable social relations, or of producers being constrained by politeness practices” (p. 162). Una de las mayores preocupaciones articuladas a lo largo de los años ha sido que este modelo, sustentado en la protección de la cara del interlocutor, no sea capaz de fungir como un modelo verdaderamente universal de la cortesía lingüística para todas las lenguas del mundo.

El enfoque de Fairclough (1992) se centra en el papel de la cortesía lingüística, sobre todo en los discursos sociales al construir, expresar, mantener y hasta *cambiar* las relaciones sociales. Dichas relaciones a su vez implican, por su naturaleza, cuestiones de poder social y político: “[P]articular politeness conventions embody, and their use implicitly acknowledges, particular social and power relations (see Kress and Hodge 1979), and in so far as they are drawn upon they must contribute to reproducing those relations” (Fairclough, pp. 162-63). Una de las manifestaciones más claras y destacadas de lo que aquí describe Fairclough es la selección y uso de los pronombres *tú* versus *usted* en español (ver el Apartado 3 abajo). Y, de hecho, la amplia variabilidad de empleo de estos pronombres hace de ellos un terreno de la lengua particularmente fértil en términos de posibles intervenciones, subversiones y, en última instancia, potenciales cambios—no sólo lingüísticos, sino también sociales.

A continuación, se analiza cómo *Vistas* presenta y practica dos temas distintos, cada uno de los cuales se relaciona de forma directa a cuestiones de la cortesía lingüística en español. Primero, el Apartado 3. “Los pronombres de segunda persona singular: *tú*

versus *usted*” enfoca el tratamiento de estos pronombres, incluyendo su selección y uso en diferentes contextos, así como sus formas correspondientes. Luego, en el Apartado 4. “Fórmulas para pedir comida”, se analizan las fórmulas presentadas para ordenar comida en un restaurante o mercado. Con base en los resultados derivados de estas muestras de recursos pragmatolingüísticos, se destilan algunas generalizaciones con respecto a la enseñanza de la cortesía lingüística en *Vistas*, identificando las mejores estrategias empleadas con esta finalidad.

### 3. Los pronombres de segunda persona singular: *tú* versus *usted*

Uno de los primeros temas con que cualquier aprendiz de español como lengua extranjera se enfrenta son los pronombres personales de sujeto, incluidos en los cuales se encuentran las dos formas de la segunda persona singular: tanto la familiar *tú* como la formal *usted*. El inglés representa la primera lengua (L1) más común entre los alumnos que usan *Vistas* en Estados Unidos, razón por la cual el texto presenta una gran cantidad de su contenido en este idioma, a pesar de no ser la lengua meta (L2). Visto que la misma distinción de registro (más familiar versus más formal) encontrada en los pronombres *tú* y *usted* no existe de la misma forma en inglés—pues ambas formas se traducen a ‘you’—, no es de sorprenderse que tanto la selección del pronombre correcto en diferentes contextos sociopragmáticos así como su empleo de forma consistente y correcta sea uno de los primeros, y a su vez perdurables, desafíos para los hablantes de español como lengua extranjera.



La selección y empleo de *tú* versus *usted* es un tema de constante negociación, incluso entre los hablantes nativos y más competentes de la lengua, y por lo mismo ha constituido el tema de varios estudios sociopragmáticos desde la perspectiva de la lingüística descriptiva. “[Braun (1988)] points out that variation does occur within the system [i.e., any given language]” (Barke y Uehara, 2005, p. 303). En este mismo sentido, Albitre Lamata (2020) recuerda que “a nivel diatópico, el español presenta variedades sociopragmáticas” y que “[l]a cortesía verbal no solo varía de una lengua a otra, sino que se pueden apreciar cambios dentro de la misma lengua” (pp. 34, 35). Según la autora, por este motivo, “[varios] factores influyen directamente en la cortesía y, por lo tanto, en la enseñanza de este fenómeno en ELE [español como lengua extranjera]” (p. 35). Este hecho representa un verdadero desafío para la enseñanza, sobre todo sociopragmáticamente fiel, del uso de los pronombres *tú* y *usted*. En una nota al margen de página en la Edición Anotada del Instructor de *Visitas*, se reconoce que el tema implica una variación diatópica inextricable: “You may want to explain that the use of **tú** and **usted** may vary regionally. In Bogotá, Colombia, people use **usted** even with close family” (p. 19; énfasis originales).

En su estudio de los pronombres personales en japonés, Barke y Uehara (2005) afirman que un texto canónico en el estudio de las referencias de segunda persona es “The Pronouns of Power and Solidarity” de Brown y Gilman (1968) por su recuento histórico del uso de los pronombres de segunda persona en las lenguas euro-

peas: “Noting the two-form distinction common in the second personal singular in the majority of these languages, Brown and Gilman describe a change over time in the differentiation of usage of the two forms from one based on *power*, to one based on *familiarity and politeness*” (Barke y Uehara, p. 301; énfasis añadido). A través de sus análisis diacrónicos, Brown y Gilman concluyeron que la distinción, que en última instancia llevó a las formas actuales de *tú* y *usted* en español, inició para marcar, primordialmente, relaciones asimétricas de poder (hasta el siglo XIX aproximadamente). No obstante, eventualmente la diferenciación de dichas formas llegó a significar menos en términos de relaciones de poder y más en cuanto a lo que identifican Brown y Gilman como la solidaridad entre los interlocutores. A saber, la forma *tú* ha llegado a marcar un mayor grado de solidaridad entre los hablantes mientras *usted* implica una relación más claramente demarcada y distante.

Teniendo claro lo anterior, entonces, ahora podemos ponernos a la tarea de considerar cómo y con cuánta eficacia *Visitas* explica y provee ejercicios de práctica para que los aprendientes puedan internalizar y luego emplear en su producción de la L2 la bifurcación de los dos pronombres que ocupan aquí nuestra atención. Lo que se vuelve claro de forma casi inmediata es que el papel del profesor será de suma importancia al presentar y practicar este tema. La primera explicación de estos pronombres aparece en un recuadro de texto (con letra de tamaño reducido) en la parte inferior de la tercera página, donde también se presentan cinco diálogos con salu-

dos y despedidas: “**AYUDA**: In Spanish, people can be addressed either formally or informally. Dialogues 1 and 3 are formal exchanges and use **usted** (*you*) forms. Dialogues 2, 4, and 5 are informal and use the familiar **tú** (*you*) form or other informal expressions. You will learn more about this in **Estructura 1.3**” (Blanco y Donley, 2024, p. 3; énfasis originales). En este primer contacto con el tema, se explica la distinción en términos del registro lingüístico (es decir, la formalidad), aunque también se describe el pronombre *tú* como una forma “familiar”. Es evidente que los autores del libro están conscientes de la importancia de este tema, así como la práctica del mismo por parte de los alumnos. Lo que se destaca del texto, sin embargo, es que de las diez actividades de práctica que conforman esta mini-lección (pp. 2-5), solamente las *últimas* dos o tres encaminan a los alumnos a seleccionar entre las formas informales versus formales, incluyendo el empleo de *tú* y *usted*. Y aun así, esta práctica solamente ocurre en un segundo plano (o sea, de manera implícita), pues el objetivo principal de dichas actividades es el empleo correcto del vocabulario y de las frases comunes de la mini-lección; en ninguna de las actividades se especifica en las instrucciones que los alumnos deben prestar atención al registro del lenguaje. Por otra parte, en las mismas páginas arriba citadas, dentro de las notas al margen de página (dirigidas al profesor en la Edición Anotada del Instructor de *Vistas*), existen por lo menos siete notas y/o sugerencias de práctica adicional que involucran de manera explícita la selección y uso correcto de *tú* versus *usted*. Lo que se destaca aquí

es que éstas existen en este segundo plano del texto (y sólo en el del profesor).

Como lo indicaba la ya citada nota titulada “**AYUDA**” (Blanco y Donley, 2024, p. 3), el tema de *tú* versus *usted* se retoma y, de hecho, se presenta de modo pleno en el apartado Estructura 1.3. “Present tense of **ser**” (pp. 19-23), donde se empieza por presentar los pronombres de sujeto en una tabla con esta nota a continuación: “Spanish has two subject pronouns that mean *you* (singular). Use **tú** when addressing a friend, a family member, or a child you know well. Use **usted** to address a person with whom you have a formal or more distant relationship, such as a superior at work, a professor, or an older person” (p. 19; énfasis originales). Dos ejemplos con sus respectivas traducciones le siguen a esta explicación. El libro vuelve a ahondar en el tema en los márgenes de página (bajo los rubros “Teaching Tips” y “Teaching Options”), sugiriendo hasta cuatro ejercicios diferentes para practicar y concretizar el uso de *tú* y *usted* en los aprendientes. No obstante, es hasta el primer ejercicio formal (práctica #1. “Pronombres”, p. 22) que los alumnos ven en su versión del libro un ejercicio concreto para consolidar dicho tema. Además, cabe mencionar que ésta es la única de las cinco actividades de práctica (pp. 22-3) que requiere una contemplación al respecto.

Por último, vale la pena señalar dos actividades relevantes adicionales que se encuentran en otros apartados de la misma Lección I (lo equivalente a un capítulo en este libro de texto). Primero, en la mini-lección de “Escuchar” se incluye como un ejercicio preparatorio las siguientes preguntas: “Based on the photo, do you think

Lucía Ruiz y Javier Acosta are acquainted with each other? Will they address each other as **tú** or **usted**?” (Blanco y Donley, 2024, p. 33; énfasis originales). Aquí se aprovecha de una excelente oportunidad para obligar a los aprendientes a seleccionar entre las dos formas del pronombre de segunda persona singular—todo dentro de un contexto bien definido (a saber, el que se observa en la foto presentada en la página 33). Es la artificialidad—es decir, la falta de contextualización—lo que a menudo tiende a complicar más de lo necesario la comprensión y exitoso empleo de los pronombres correctos. (De hecho, este fenómeno no sólo ocurre con la selección de los pronombres adecuados, sino es uno de los grandes desafíos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general—y así el ímpetu de los populares enfoques comunicativos en la didáctica de las mismas.) La otra actividad de la Lección 1 que requiere de una producción pragmatolingüística aparece en el apartado “Cultura: Saludos y besos en los países hispanos” (pp. 10-11). Dentro de las actividades correspondientes a esta mini-lección, la última #4. “Saludos” pide a los alumnos que practiquen los saludos por medio de un juego de roles con una pareja, imaginándose los siguientes contextos:

- “friends in Mexico”
- “business associates at a conference in Chile”
- “Peruvians meeting for the first time”
- “relatives in Argentina” (p. 11)

En una nota titulada “Teaching Tip” al margen de la página, se recomienda lo si-

guiente al profesor: “Before beginning this activity, ask students if they would use **tú** or **usted** in each situation” (p. 11; énfasis originales).

En resumen, es evidente que Blanco y Donley (2024), los autores de *Vistas*, han tenido muy presente el requerimiento de practicar de forma repetida y consistente la diferenciación entre *tú* y *usted*—en variados contextos—de los pronombres, especialmente *tú* y *usted*. Sin embargo, lo que se ha observado en dicho texto es que la gran mayoría de instancias de práctica para los alumnos vienen en la forma de ejercicios (o extensiones de los mismos) que son opcionales y se presentan literalmente en los márgenes de las páginas (de la Edición Anotada del Instructor del libro). Las actividades que obligan una profunda contemplación en cuanto a la selección de *tú* versus *usted* son realmente escasas, aun en los dos apartados que más se ocupan de presentar el tema. Uno de los mejores aspectos de *Vistas* es su abundancia de ejercicios de práctica de diversa índole (desde más a menos controlada), pero en la realidad esto se traduce en que muchas veces es imposible llegar a utilizar todos éstos en el transcurso de un curso institucionalizado típico—y mucho menos emplear todas las sugerencias de actividades adicionales y extensiones que se precisan en los márgenes de página. Por todo lo anterior, lo ideal sería que el texto integrara más la práctica de *tú* versus *usted* dentro de las actividades principales del libro. Ya se empieza a ver los inicios de esta integración en el texto, pero podría desarrollarse mucho más aún.

#### 4. Fórmulas para pedir comida

La segunda clase de actos de habla que se analiza en *Vistas* es conformada por aquellos cuya función es pedir comida (por ejemplo, en un restaurante o mercado), lo que en términos sociopragmáticos se entiende como una petición. Las variadas realizaciones de peticiones que atraviesan no solamente las diferentes lenguas del mundo, sino también las distintas variedades de una misma lengua, vuelven a éste en un tema importante para los aprendientes de cualquier lengua extranjera. Bien puede ser que la L1 del aprendiente corresponda con la L2 en cuanto a las estrategias y fórmulas típicas que emplea para efectuar dicha función, pero también existe una gran posibilidad de que esto no ocurra. En el caso de los alumnos de español como lengua extranjera cuya L1 es el inglés, hay importantes diferencias en este sentido, por lo que es recomendable que a éstos se les enseñe de manera explícita los recursos pragmalingüísticos característicos del español para llevar a cabo la función de pedir comida.

En su estudio con hablantes del inglés británico, alemán y griego, Kallia (2005) encontró que “los hablantes del inglés evaluaron las formas imperativas como descorteses (tanto en inglés como en alemán)”<sup>4</sup> (p. 228). La autora concluye que para los anglohablantes es más importante el modo del enunciado (imperativo vs. interrogativo) para el grado de cortesía de una declaración que los marcadores de cortesía (como es el caso del griego). “In English direct strate-

---

4 Traducción propia al español del original: “English speakers evaluated imperative forms as impolite (both in English and in German).”

gies are avoided for the realization of [...] requests. [...] Direct forms like imperatives and questions without auxiliaries were evaluated as impolite by English speakers” (Kallia, p. 228-29). En otro estudio comparativo entre el inglés y el chino, Tsuzuki et al. (2005) llegan a conclusiones compatibles con las de Kallia con respecto a la cortesía y las realizaciones de peticiones en inglés: según aquellos autores, el modo imperativo es sólo apropiado para realizar peticiones cuando los interlocutores comparten una relación muy estrecha. “When the addressee is not close and/or is in a higher position, the interrogative becomes more appropriate than the imperative [in] both English and Chinese. [...] [T]he use of the imperative as an appropriately polite request expression is more conventionalized in Chinese than in English” (Tsuzuki et al., pp. 295-96).

Uno de los cuatro objetivos comunicativos de la Lección 8. “La comida” de *Vistas* es “[o]rdenar en un restaurante”<sup>5</sup> (p. 275). Aunque se practica mucho cómo *hablar sobre* pedir comida en un restaurante o en los mercados,<sup>6</sup> a muy duras penas se puede afirmar que el contenido de la lección cumple con el objetivo manifestado. Es hasta la actividad de práctica #7. “Cam-

---

5 Traducción propia al español del original: “Order at a restaurant”

6 En muchas actividades, se habla *sobre* pedir (o haber pedido) diferentes comidas y bebidas, por ejemplo: “Sara pide paella”, “Armando pidió papas fritas, pero el camarero le sirvió pan,” “¿La ensalada? El camarero nos la sirvió” (pp. 284, 289, 292). Sin embargo, son muy escasos los ejemplos de lenguaje que ejemplifican cómo interactuar directamente con el personal al que se dirigen los pedidos.

biar” que aparece por primera vez (en la penúltima pregunta de diez) una expresión tal cual para pedir comida: “Para beber, quiero un jugo de pimienta, por favor” (p. 280). A la vez que esta pregunta provee *input*, el ejercicio encamina al alumno a modificar el léxico del enunciado para que tenga mayor y mejor sentido (por ejemplo, *Para beber, quiero un jugo de naranja, por favor*), así cumpliendo también con una función de práctica para los alumnos. A pesar de ser un excelente ejemplo de cómo pedir comida en español—particularmente porque el empleo con el verbo *querer* varía de modo significativo de cómo esta petición suele llevarse a cabo en inglés—este ejemplo está prácticamente escondido en la séptima actividad del apartado de “Contextos” (mismo que corresponde al vocabulario de la lección). Y aunque se llegara a hacer el ejercicio en clase o bien como tarea, no hay nada que haga hincapié en esta importante expresión para que los aprendientes tomen conciencia de ella. Es poco probable que un hablante del inglés produzca de manera espontánea esta frase en español, ya que su traducción se consideraría demasiado directa y, por ende, descortés en inglés. Luego, habiendo visto tan sólo una instancia de esta frase previamente—y muy posiblemente ni eso, ya que es muy común que no se alcance a trabajar con todas las actividades del libro—, al margen de la página en la Edición Anotada de Instructor, se sugiere bajo “Teaching Options” que los alumnos colaboren en pequeños grupos para preparar y presentar unos diálogos cortos en los que hablen de la comida, posiblemente en el contexto de un restaurante o café. Sería bueno que hubiera un recuadro y/o algunos diálogos en este apartado para presen-

tar de manera explícita tres o más formas comunes de pedir comida en español, por ejemplo: *Yo quiero \_\_\_\_*; *(A mí) Me da(s) \_\_\_\_, por favor*; *(A mí) Me trae(s) \_\_\_\_, por favor*; etc.

A continuación, en el apartado de “Fotonovela” aparecen en el diálogo las siguientes frases para pedir comida: (i.) “Seis croquetas de jamón, por favor”, (ii.) “¿Nos sirve seis de pollo y seis de pescado, por favor?” y (iii.) “Paella, por favor” (pp. 282-83). En una actividad de práctica de este mismo apartado, los alumnos deben representar una conversación en la que pidan tanto una bebida como una comida; el ejercicio no provee ningún modelo ni especifica más en sus instrucciones sobre cómo verbalizar los pedidos (p. 284). La misma fórmula implícitamente imperativa—pues conlleva un elemento elíptico: *(dame) + [comida deseada], + por favor*—presentada por primera vez en la “Fotonovela” se repite ocho veces más en la forma de *input* puro en la actividad de práctica #1. “Responder” de la mini-lección Estructura 8.2. “Double object pronouns” (p. 293). Dada la frecuencia de esta expresión en la lección, parece ser la preferida de los autores del texto—a pesar de escucharse bastante cortante y poco natural.

Por último, hacia la parte final de esta misma lección en el apartado de “Escuchar”, surgen en el audio correspondiente las últimas cinco instancias de *input* que ejemplifican cómo pedir comida (aunque éstas no aparecen escritas en el libro<sup>7</sup>):

---

7 Pese a que los alumnos no verán las cinco frases escritas en su libro, sí deben tener acceso al audio en el que aparecen por medio del libro virtual (en línea), así como posiblemente a la transcripción del mismo—siempre y cuando el profesor haya permitido su acceso en la configuración de la plataforma.

- i. “Bueno, yo voy a probar el bistec a la criolla.”
- ii. “Voy a pedir el arroz con pollo.”
- iii. “Vamos a probar el ceviche.”
- iv. “Yo quiero té helado.”
- v. “Y yo quiero agua mineral.” (p. 307)

Las frases i., ii. y iii. emplean una estrategia pragmalingüística menos directa, mientras que tanto la iv. como la v. optan por una forma más directa con el verbo *querer*—aunque todavía no llega a ser tan directa como el imperativo (por ejemplo, *Dame una agua mineral*). A pesar de afirmar, “**PUE-DO**: pedir comida en un restaurante”, en el repaso de los objetivos comunicativos en la última página de la lección (p. 314), nuestro análisis pone en cuestión esta aseveración en vista del *input* mínimo presentado en la misma—sobre todo al considerar que *todo* el *input* presentado es de índole implícita. En pocas palabras, en ningún momento *Vistas* enseña ni explica de forma explícita cómo pedir comida. Esto es significativo, ya que es muy posible que los alumnos ni siquiera tomen conciencia de que se pretende enseñar esta función lingüística.

##### 5. Conclusiones e implicaciones

A lo largo del presente trabajo, se ha establecido la prevalencia y centralidad del español en Estados Unidos además de la importancia de la pragmática, y en específico la cortesía lingüística, en la enseñanza del español como lengua extranjera. A pesar de ser un sub-campo de la lingüística que sigue implicado en vitales procesos de maduración, hemos visto que a menudo cuestiones propias de la pragmática, así como de la cortesía lingüística desempeñan

un papel determinante en la expresión e interpretación exitosas del lenguaje—y, por ende, son temas que no se pueden dejar a un lado en la praxis pedagógica. A la vez que *Vistas* muestra señas de haber adoptado esta postura, se ha demostrado que todavía falta la integración de más actividades en las que uno de los objetivos principales sea el pleno desarrollo de la competencia sociopragmática, así como de un manejo ágil de los recursos pragmalingüísticos correspondientes a cada nivel de aprendizaje. Cabe bien mencionar aquí que, por supuesto, la competencia sociopragmática de cualquier aprendiente del español tendrá una estrecha relación al nivel de competencia lingüística (general) del mismo, pues conforme vaya creciendo la última el hablante contará con cada vez más recursos pragmalingüísticos de que escoger. Sin embargo, lo que hay que evitar es posponer la implementación de los enfoques didácticos en el desarrollo de estas competencias y recursos, pues sería erróneo pensar que los alumnos no pueden—ni que no deben—trabajar en los mismos desde su primer día de aprendizaje. Considérese, por ejemplo, la fundamental distribución complementaria de estas frases básicas que suelen presentarse desde el primer día de clase: *¿Cómo estás?* versus *¿Cómo está?* o *¿Cómo te llamas?* versus *¿Cómo se llama?*. Desde allí, es necesario enfrentarse a cuestiones concernientes a la pragmática y la cortesía lingüística en el aula (o cualquiera que sea el contexto de enseñanza). A modo de conclusión, es imprescindible que contemplaciones de esta índole se integren tanto en los programas de estudio como en los materiales didácticos desde los niveles más principiantes.

Aquí hemos abarcado tan sólo dos temas propios de la pragmática y cortesía lingüística que a su vez corresponden al nivel introductorio del texto; como se detalla a continuación, todavía existen muchos más aun a este nivel particular.

Esta reflexión crítica se ha enfocado en tan sólo dos temas específicos propios de la enseñanza del español como lengua extranjera, y aunque las observaciones derivadas nos han dado pie a conclusiones interesantes y significativas, quedan numerosos temas más por analizar desde esta misma perspectiva de la cortesía lingüística. Por ejemplo, las formas imperativas (es decir, los mandatos) en español representan un área de estudio de mucho potencial en este sentido dada la obligada selección de registro en la segunda persona singular (y en algunos casos, la plural) implicada en su uso.

Además, esta elección de registro representa tan sólo *un* nivel de cortesía en los mandatos, pues como ya se vio, la decisión misma de emplear el imperativo—y no otro modo verbal—tiene a su vez marcadas implicaciones en términos de la cortesía (Kallia, 2005; Tsuzuki et al., 2005). Por último, otro tema que merece atención es la relación entre la cortesía y el uso de formas diminutivas en español, lo cual al mismo tiempo representa un excelente ejemplo de la variación diatópica que existe dentro de la lengua (Mendoza, 2005). Es claro que los futuros estudios en esta misma trayectoria seguirán revelando importantes idiosincrasias respecto a la cortesía y su relación con la enseñanza del español como lengua extranjera, incluyendo tanto principios generales como novedades particulares de los temas específicos que se abarquen.

#### Referencias bibliográficas

- Albitre Lamata, P. (2020). La (des)cortesía verbal en ELE: Principios y análisis de manuales. *Revista electrónica de didáctica: Español como lengua extranjera (redELE)*, 32: 30-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7745050>
- Barke, A., y Uehara, S. (2005). Japanese pronouns of address: Their behavior and maintenance over time. En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 301-13). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Berlitz. (2023, febrero 05). *The most spoken languages in the world*. Berlitz. Consultado 20 febrero 2023, de <https://www.berlitz.com/blog/most-spoken-languages-world>
- Blanco, J. A., y Donley, P. R. (2024). *Vistas: Introducción a la lengua española* (7ª edición anotada del instructor). Boston: Vista Higher Learning.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. En E. Goody (Coord.), *Questions and Politeness* (pp. 56-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R., y Gilman, A. (1968). The pronouns of power and solidarity. En J. A. Fishman (Coord.), *The Sociology of Language* (pp. 252-75). The Hague: Mouton.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). *Politeness in Mexico and the United States a contrastive study of the*

- realization and perception of refusals*. John Benjamins Publishing Company.
- Kallia, A. (2005). Directness as a source of misunderstanding: The case of requests and suggestions. En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 217-34). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lakoff, R. T., e Ide, S. (2005). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Looney, D., y Lusin, N. (2018). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, summer 2016 and fall 2016: Preliminary report*. Modern Language Association of America. <https://www.mla.org/content/download/83540/file/2016-Enrollments-Short-Report.pdf>
- Mendoza, M. (2005). Polite diminutives in Spanish: A matter of size? En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 163-73). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mills, S. (2005). Discursive approaches to politeness and impoliteness. En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 19-56). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mugford, G. (2014). Examining first-order localised politeness: Mexican positive impoliteness practices. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 2(1): 99-126. <https://doi.org/10.1075/jlac.2.1.04mug>
- Ogiermann, E. (2009). *On apologising in negative and positive politeness cultures*. John Benjamins Publishing Company.
- Thornborrow, J., y Wareing, S. (1998). *Patterns in Language: An Introduction to Language and Literary Style*. London: Routledge.
- Tsuzuki, M., Takahashi, K., Patschke, C., y Zhang, Q. (2005). Selection of linguistic forms for requests and offers: Comparison between English and Chinese. En R. T. Lakoff y S. Ide (Coords.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness* (pp. 283-98). Amsterdam: John Benjamins Publishing.