



Universidad
de Alcalá

Los actos de habla hostiles: por qué enseñar a ser descortés

Hostile speech acts: why teach to be impolite

Máster Universitario en Formación de profesores de español como lengua extranjera

Presentado por:
David Chamorro Rivero

Dirigido por:
D. Manuel Martí Sánchez

Alcalá de Henares, a 24 de junio de 2022

D. Manuel Martí Sánchez

CERTIFICA:

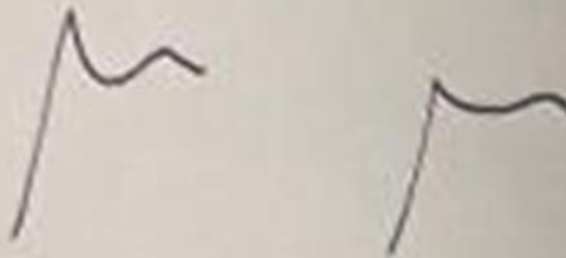
Que el trabajo titulado: *Los actos de habla hostiles: por qué enseñar a ser descortés*, ha sido realizado bajo mi dirección por el alumno David Chamorro Rivero.

Alcalá de Henares, a 24 de junio de 2022



Firmado: Manuel Martí Sánchez

Firmado por MARTI SANCHEZ MANUEL VICENTE - DNI ***3300** el día 24/06/2022 con un certificado emitido por AC Sector Público



Este trabajo se lo dedico a mi hermano mayor Darío y a mi perra Elsa.
A él porque siempre ha sido una figura de referencia en cuanto a constancia,
motivación y creatividad, y a ella porque es la única que siempre ha estado
ahí durante toda mi etapa de estudiante que ahora dejo atrás.
Sé que pronto te irás, pero ojalá nunca lo hagas.

RESUMEN:

Los actos de habla hostiles son actos de habla descorteses inherentemente hostiles que, a diferencia del resto de actos, no gozan de espacio propio dentro de la teoría pragmática debido a su naturaleza. A través de conceptos esenciales para competencia pragmática como la cortesía, la teoría de los actos de habla y la interculturalidad, el objetivo principal de este trabajo es exponer al lector todo aquello relacionado con el plano descortés de la lengua, haciendo un especial énfasis en los actos de habla hostiles, un grupo de actos comunicativos muy particular del que aún no se sabe mucho en comparación al resto.

PALABRAS CLAVE:

Actos de habla, Actos de habla descorteses, Actos de habla amenazadores de la imagen, Actos de habla hostiles, Pragmática, Cortesía, Descortesía, Interculturalidad, Hablante, Destinatario, Interlocutor.

ABSTRACT:

Hostile acts are inherently hostile impolite acts that, unlike other acts, do not have their own space within pragmatic theory due to their nature. Through essential concepts of pragmatic competence such as politeness, the theory of speech acts and interculturality, the main objective of this work is to expose everything related to the impolite level of the language, with special attention on the hostile acts, a particular group of communicative acts about which not much is known.

KEY WORDS:

Speech acts, Impolite acts, Face-threatening acts, Hostile acts, Pragmatics, Politeness, Impoliteness, Interculturality, Speaker, Addressee, Interlocutor.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO	8
2. 1. La Pragmática	8
2. 1. 1. No todo es estudiar, también hay que vivir	8
2. 1. 2. La competencia pragmática.....	9
2. 1. 3. La Pragmática en los manuales.....	11
2. 1. 3. 1. Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)	11
2. 1. 3. 2. Marco Común Europeo de Referencia (MCER).....	12
2. 1. 3. 3. Volumen complementario del MCER	13
2. 1. 3. 4. Otros documentos.....	13
2. 2. La cortesía	14
2. 2. 1. ¿Qué es la cortesía?	14
2. 2. 2. La imagen pública, el talón de Aquiles de todo hablante	17
2. 2. 3. Los planos de la adecuación	18
2. 2. 4. La cortesía en ELE	20
2. 3. La interculturalidad	20
2. 3. 1. ¿Qué es la cultura?	20
2. 3. 2. Un sufijo entre culturas.....	21
2. 3. 3. La cultura y la lengua: dos partes de un todo	24
2. 3. 4. La adquisición cultural	25
2. 3. 5. La competencia intercultural.....	27
2. 3. 6. La interculturalidad en ELE	28
3. LA DESCORTESÍA EN LA LENGUA.....	29
3. 1. Actos de habla	29
3. 1. 1. Actos de habla en ELE	32
3. 2. Actos de habla descorteses.....	33
3. 2. 1. ¿Qué se considera descortés?	33
3. 2. 2. Una forma descortés de ser cortés.....	36
3. 3. Actos de habla amenazadores de la imagen.....	36
3. 3. 1. Tipología	37
3. 3. 2. Estrategias	38
3. 3. 3. Factores	40
3. 3. 4. La estructura conversacional.....	41
3. 3. 5. Un acercamiento práctico	42
3. 3. 6. Actos de habla descorteses típicamente hispanos	45

3. 4. Actos de habla hostiles	46
3. 4. 1. ¿Ilocutivos o perlocutivos?	48
3. 4. 2. ¿Actos o infortunios?	50
3. 4. 3. ¿Primera o tercera persona?	51
3. 4. 4. ¿Teoría o no teoría?	51
3. 4. 5. Una aproximación a los actos de habla hostiles.....	52
4. CONCLUSIÓN	54
5. BIBLIOGRAFÍA	56

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo presente es un estudio sobre el estado de la cuestión de los actos de habla hostiles y su presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Este tema fue escogido debido a que, desde que comencé a estudiar lingüística, siempre he guardado un gran interés por la disciplina pragmática de la lengua, pues, a mi parecer, mostrar un idioma en su uso más real y cotidiano es lo más importante a tener en cuenta para establecer una interacción comunicativa adecuada, tanto social como lingüísticamente. Mi experiencia como estudiante me ha llevado en muchas ocasiones a leer documentos acerca de la importancia de que un acto de habla se realice de forma exitosa y qué elementos intervienen para ello. Pero, muy pocas veces había leído sobre todo lo contrario, es decir, sobre la ruptura de la armonía conversacional debido a diversos condicionantes. Este fue el principal motivo por el que escogí este tema, la curiosidad de conocer más a fondo la cara oscura de la lengua. Aunque, también debo de admitir que otra razón por la que lo escogí se debe a que, como hablante, siempre he mostrado una gran preocupación por comunicarme de la manera más afable posible con el resto de las personas, ya que para mí el respeto por el interlocutor es una de las máximas que no se debe violar bajo ningún concepto (al menos en las situaciones en las que existe una relación amigable entre los hablantes). A causa de ello, pensé que entender mejor todos los factores que intervienen en el hecho de que un acto de habla se lleve a cabo con éxito o no y leer más acerca de ello me podría ayudar tanto para mi experiencia como hablante como para un futuro profesional.

Este trabajo tiene un carácter cíclico en cuanto a la exposición de sus contenidos. Con esto me refiero a que constantemente se retomarán aspectos ya mencionados anteriormente para hacer apuntes convenientes al caso y así completar su evaluación de manera más completa. Al fin y al cabo, todo el tiempo se estará hablando de fenómenos que poseen lazos muy estrechos. La estructuración de la información dada se divide en dos bloques principales. En el primer bloque se tratará los conceptos que se creen necesarios, por no decir imprescindibles, para que el lector pueda comprender bien el verdadero foco temático del escrito. Así, en primer lugar, se escribirá sobre la Pragmática, ya que es la disciplina en la que se sitúa todo el estudio. Para dar una visión amplia de esta, se hablará sobre su concepción a través de diferentes autores, además de justificar su presencia en los diferentes manuales didácticos de referencia. Después, tras consolidar

la piedra angular sobre la que se sostiene toda la información, se trabajará dos nociones muy influyentes en la teoría comunicativa de la lengua: el principio de cortesía y la interculturalidad. Ambos conceptos son determinantes en la enseñanza de una lengua extranjera debido a que son nociones que condicionan directamente la relación de los interlocutores de la que depende que un acto de habla se realice de manera satisfactoria. En el segundo bloque se tratará el verdadero núcleo del trabajo, los actos de habla hostiles. Tras dedicar un apartado en el que se defina tanto su concepción como sus fundamentos y consecuencias, se hable sobre su naturaleza comunicativa, se especifique su localización dentro de los actos de habla, y se muestre su influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se establecerá una diferenciación entre estos actos de habla con respecto a los actos de habla amenazadores de la imagen y los actos de habla descorteses.

Finalmente, se dará una conclusión acerca de lo aprendido durante la realización de este trabajo, en la que también se incluirá una aportación personal a modo de valoración sobre el estado de la cuestión de los actos de habla hostil dentro del marco teórico de la lingüística actual.

2. MARCO TEÓRICO

2. 1. La Pragmática

2. 1. 1. No todo es estudiar, también hay que vivir

Al principio de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera los alumnos muestran un gran interés por adquirir los conocimientos relacionados con la gramática y el léxico del idioma que están estudiando, pero, conforme pasa el tiempo, son los mismos aprendientes quienes toman la consciencia de que, para poder comunicarse adecuadamente, necesitan dominar otros aspectos de la lengua no tan marcados por unas normas establecidas, aspectos como la cortesía o los registros del habla. Esta realidad pone en relieve dos evidencias: no solo es imprescindible la enseñanza de la gramática, también se debe dar una gran importancia al ámbito pragmático; y una lengua no solo se adquiere por medio de su marco teórico, es necesario que se lleve a la práctica en su uso real. Todo ello nos hace ver cómo la comunicación no es simplemente codificar y descodificar información, sino que siempre requiere descubrir las intenciones comunicativas del interlocutor e integrar la información proporcionada directamente con otras piezas de información que uno ya pueda tener (Amenós, Ahern y Escadell/ 2019: 22). Esto es posible debido a que los hablantes somos capaces de interpretar señales de la comunicación que no se hallan presentes explícitamente en los enunciados, sino que se muestran mediante una relación entre lo perceptible y lo no perceptible. La capacidad de advertir lo imprevisible se debe a nuestra experiencia como hablantes, la cual, a raíz de un conjunto de conocimientos ya adquiridos previamente gracias a nuestro transcurso vital, consigue llevar a cabo el proceso de razonamiento denominado *inferencia*, fenómeno que nos permite recuperar una pieza de información nueva a partir de las evidencias existentes en el entorno relacionadas a ella. Amenós, Ahern y Escadell expresan muy bien esta última idea: “Las expresiones lingüísticas proporcionan representaciones públicas, que se interiorizan al descodificarlas; una vez convertidas en representaciones internas, pueden combinarse con otras representaciones internas que forman el conocimiento interiorizado del individuo” (2019: 24). Da igual desde qué perspectiva teórica se analice la adquisición de una lengua extranjera, es un hecho universal que la Pragmática desempeña un papel clave a la hora de analizar diversos

factores externos a la lengua que integran el cuadro de conocimientos de un hablante cognitivos, discursivos, sociales, culturales y psicológicos.

La Pragmática es la disciplina que estudia el modo en que interactúan los diferentes subsistemas que intervienen en la comunicación. Dicho de otra forma, es la puesta en escena del léxico y la gramática, la modalidad del lenguaje que se preocupa por su dimensión más práctica y real, teniendo en cuenta, como ya se ha dicho, aspectos cognitivos, sociales y culturales. Aunque, este último plano no solo se dirige a la cultura formada por una comunidad, sino que también se refiere a la cultura comunicativa, aquella por la que se establecen diferentes distanciamientos sociales entre los hablantes según la cortesía de su lengua, la conducta de sus integrantes o la semiótica imperante dentro de su sistema lingüístico. Los estudiosos poseen varias visiones acerca de ella debido a la relación tan íntima que guarda con la sociolingüística y otros campos, pero todos ellos coinciden en que la Pragmática fue una pieza clave en el surgimiento del método comunicativo.

Hay diferentes factores influyentes en el desarrollo del conocimiento pragmático, tales como el contexto de aprendizaje, la cantidad del input pragmático de una clase, del lenguaje del público objetivo y el efecto de la intervención pedagógica a través de una instrucción explícita o implícita. Según Leech y Thomas (1983), este conocimiento está comprendido por dos componentes: la competencia pragmática, entendida como el conocimiento y el uso de las convenciones y/o recursos lingüísticos disponibles en un idioma dado que transmiten *ilocuciones particulares* en situaciones apropiadamente contextualizadas; y la competencia sociopragmática, entendida como el conocimiento y el uso coherente de las normas sociales vinculadas a situaciones específicas planteadas por la sociedad, tales como la variación del poder y la distancia social.

2. 1. 2. La competencia pragmática

La competencia pragmática se puede definir como los conocimientos y habilidades que permiten el uso de los recursos lingüísticos (y no lingüísticos) disponibles para alcanzar, en un contexto determinado, el objetivo comunicativo. Algunos manuales proporcionan una definición más precisa, como el MCRE : “Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua,

de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos”; o el PCIC, en el que se detalla como “el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación”.

Es uno de los componentes básicos dentro de la competencia comunicativa que ha demostrado la relevancia de los interlocutores y su entorno dentro de la comunicación y de cómo todos aquellos aspectos externos al sistema lingüísticos condicionan su uso. Ofrece las facilidades necesarias para entender una serie de principios comunicativos de los que nos valemos para comprender los mecanismos ocultos tras el uso del lenguaje, de aquella comunicación intencionada que necesita de una inferencia por parte de los interlocutores para poder ser interpretada. Esta interpretación sigue unos patrones sistemáticos asentados en la capacidad comunicativa de los hablantes, quienes exigen un mínimo grado de adecuación en los enunciados transmitidos.

Teniendo en cuenta las aportaciones de los diferentes autores dentro del campo, Escandell (2004) defiende que su contenido es: “el conjunto de representaciones interiorizadas relativas al uso de la lengua que comparten los miembros de una comunidad”. Estas *representaciones internas* se refieren a los planos cognitivos en los que cada sujeto almacena su visión del mundo exterior y su propia experiencia. Por otro lado, Aguilar (2008) simplemente la enuncia como: “el elemento fundamental para la adquisición de la competencia comunicativa”. De esta forma, aboga por un estudio del lenguaje en su uso sociocultural y de los elementos que intervienen en su comunicación, y aporta una visión más amplia al abarcar tanto factores lingüísticos como extralingüísticos. Esto nos permite poder apreciar las variaciones y los signos implícitos que la lengua porta, los cuales dependen de su contextualización: los participantes y las intenciones con las que estos intervienen en la conversación para conseguir un fin determinado, la situación comunicativa en la que se encuentran, y la relación que existe entre ellos. Por último, Grande Alija (2015) explica su proceso:

Con todos estos recursos (signos e informaciones contextuales), y teniendo en cuenta las capacidades cognitivas propias de la especie humana, el hablante, guiado por una intención, hace un uso estratégico de la actividad comunicativa y logra así transmitir más información de la que sus palabras significan.

Y, ante los límites difícilmente perceptibles que separan la competencia pragmática y la sociocultural, el autor propone la existencia de varias subclases con relación a los factores y funciones de la lengua.

2. 1. 3. La Pragmática en los manuales

Para proporcionar una exposición más amplia acerca de esta disciplina, se ha llevado a cabo una acción recopilatoria de su presencia por los diferentes manuales de referencia que un docente debe conocer a la hora de estructurar una programación didáctica.

2. 1. 3. 1. Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

La Pragmática se presenta bajo el título: *Tácticas y estrategias pragmáticas*, en el que se deja claro desde un principio que su objetivo es dar los recursos necesarios para que los alumnos sean capaces de analizar la lengua mediante estrategias posibilitadoras de un uso efectivo y eficaz del lenguaje en contexto. Para ello, se describen y explican las reglas que guían la actuación lingüística de los hablantes.

Se afirma que la Pragmática cuenta con los procesos de *ostentación e inferencia* implicados en los intercambios comunicativos. El primer grupo de procesos muestra la intención del hablante en emitir enunciados sustanciales para el conjunto comunicativo, además de permitir la identificación de la información que se transmite, su intención y la actitud que el interlocutor adquiere a la hora de transmitirla. Mientras, el segundo grupo revela el proceso que lleva al destinatario a distinguir entre el significado literal de lo enunciado y el significado verdaderamente intencional, el cual se comprende gracias a al contexto y a la conducta del hablante. A partir de esta raíz, el PCIC intenta transmitir que, para aprender una lengua extranjera, es necesario: “categorizar e interpretar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las categorizan e interpretan los hablantes nativos”, lo que implica conocer los esquemas de actuación y recursos propios de la comunidad de hablantes a la que se accede.

Para facilitar el aprendizaje de la Pragmática en la adquisición del español como lengua extranjera, este manual apuesta por la distinción de los contenidos pragmáticos de los contenidos funcionales y discursivos. Así, en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* se ofrece una serie de conocimientos y descripciones de fenómenos pragmáticos relacionados con el uso de la lengua, sin perder de vista, a su vez, las bases para el análisis de la comunicación. Se presenta como el primero en su especie, pues ofrece un repertorio de estrategias pragmáticas en base a los niveles de la lengua establecidos por el MCER con una estructura muy fácil de manejar para el profesor, la cual tiene en cuenta diferentes concepciones teóricas.

Así, este inventario se forma con la pretensión de enseñar a los alumnos a “construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica”. Todos sus contenidos se dividen en tres apartados: *Construcción e interpretación del discurso*, donde se describe recursos, tácticas y estrategias relacionadas a la construcción del discurso, además de incluir aspectos relacionados con la interpretación; *Modalización*, donde se trabajan las tácticas y estrategias que permiten al emisor manifestar su actitud en el enunciado; y *Conducta interaccional*, donde se afrontan los aspectos que afectan a la relación entre el hablante y el oyente.

2. 1. 3. 2. Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El MCER define la competencia pragmática como el conocimiento del individuo como hablante, el cual, a su vez, y a diferencia del PCIC, está formado por la competencia discursiva (capacidad de elaborar textos), funcional (*flexibilidad* en el uso del repertorio propio y en la selección de opciones sociolingüísticamente adecuadas) y organizativa (esquemas de interacción y transacción). Todo ello sin olvidar dos últimos elementos: la *fluidez*, entendida como la habilidad de transmitir un mensaje o enunciado, y como la capacidad de hablar de manera constante durante un tiempo indeterminado; y la *precisión*, entendida como capacidad de expresar pensamientos. Tras esta breve introducción, se presentan todos sus contenidos mediante ejemplificaciones ordenadas por el nivel de la

lengua. Los apartados son: la flexibilidad, los turnos de palabra, el desarrollo temático, la coherencia y cohesión, la precisión y la fluidez.

Lo que se acaba de escribir es el contenido que hay en el MCER sobre la Pragmática que hay dentro del apartado de la competencia pragmática, pero en el índice se muestran otros contenidos que, aunque no están bajo el título explícito de la Pragmática, sí que están relacionadas a ella directamente. En el capítulo cuatro: *El uso de la lengua y el usuario o alumno*, se tratan diversos elementos sin los que la Pragmática no podría sustentarse. Entre ellos, el que más destaca, al menos para mí, es el primer subapartado: *El contexto del uso de la lengua*, dentro del cual podemos encontrar cuestiones como los ámbitos, las situaciones o las condiciones y restricciones comunicativas; todo ello bajo una máxima: “La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación”.

2. 1. 3. 3. Volumen complementario del MCER

El volumen complementario proporciona la misma definición e información ya expuesta en el apartado anterior, con la diferencia de que introduce la competencia pragmática mediante su distinción en cuanto a la lingüística. Dicha distinción se basa en que la lingüista se encarga del uso de la lengua, mientras que la pragmática se ocupa del conocimiento del individuo como hablante. Después, al igual que todas las competencias, la pragmática también tiene su equivalente en el capítulo de lengua de signos.

2. 1. 3. 4. Otros documentos

Para terminar, he buscado la presencia de la Pragmática en otra clase de documentos para así no hablar solo sobre los mismos manuales de siempre con los que el lector seguramente ya se halle muy familiarizado. De esta forma, a continuación, se expondrá brevemente el papel que desempeña esta competencia en el currículo del Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) y en el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP).

En primer lugar, el currículo en su introducción afirma que la totalidad del escrito está dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello, enumera una serie de subcompetencias necesarias para cumplir su objetivo, siendo la primera de ellas la pragmática, entendida como la adecuación de las actividades comunicativas a situaciones de comunicación concretas. Al igual que el MCER, integra dentro de la competencia pragmática lo funcional y discursivo. Para completar la información, el resto de las competencias a las que hace mención el BOCM son la sociolingüística, la lingüística y la estratégica. Y, en segundo lugar, nos encontramos ante el MAREP, el cual representa un caso particular debido a que su esencia se debe a la Pragmática. Entre sus contenidos nos encontramos apartados específicos como *Saber analizar funcionamientos y funciones pragmáticas*, o *Saber establecer transferencias pragmáticas*.

2. 2. La cortesía

2. 2. 1. ¿Qué es la cortesía?

La adecuación gramatical no es el único rasgo que determina un enunciado lingüístico, también influye la situación comunicativa. Los hablantes de la L1 tienen claro lo que consideran adecuado gracias a unas expectativas sociales compartidas por toda su comunidad que prestan atención a cómo comportarse, qué decir en cada situación y la manera de decirlo (aspectos prosódicos y gestuales). Cualquier comportamiento que no se ajuste a estas expectativas será inmediatamente rechazado, lo que puede conllevar a una valoración negativa de la persona, e incluso del grupo social al que pertenece. Ahora bien, muchas de estas valoraciones negativas están basadas en malentendidos. Lo que quiere comunicar el hablante de la L1 es mal visto en la L2 debido a que se ha llevado a cabo una simple traducción de los contenidos léxicos y gramaticales sin tener en cuenta todo el contexto sociocultural que rodea a esa acción comunicativa. Dicho de otra manera, el hablante mantiene las pautas comunicativas de su propia cultura y las traslada, sin ningún tipo de filtro, a la cultura de la lengua meta, la cual está cimentada en otros principios de comportamiento e interacción. Esta tendencia recibe el nombre de *influencia interlingüística* (Amenós, Ahern y Escandell/ 2019: 104). Esta transferencia es algo positivo si el conocimiento que se tiene de una lengua propia ayuda al aprendizaje de

otras lenguas, pero cuando su influencia se traduce en errores es vista como algo negativo; son interferencias que afectan a la capacidad comunicativa del hablante en todos sus niveles. Un tipo de estas interferencias afectan a la pragmática, las cuales, ya sea por el mal uso de los recursos lingüísticos o por la errónea conceptualización del contexto, tienen como consecuencia que el interlocutor piense que el hablante extranjero alberge un comportamiento hostil voluntario.

Pues bien, como se ha dicho, estas situaciones, en las que, debido a un desajuste en la pragmática, se dan malentendidos o conflictos comunicativos, están impulsadas por comportamientos que son considerados como inadecuados según la perspectiva cultural de la lengua, es decir, se deben a manifestaciones de descortesía. Así, a raíz de esta observación, la cortesía puede entenderse como la contribución comunicativa estándar que se espera recibir en una interacción. Amenós, Ahern y Escandell la ven como: “una pauta de comportamiento adecuado, como patrón de referencia, como estándar con el que medimos la adecuación a la situación” (2019: 108). La última parte de esta cita puede parecer algo lógico y sencillo, pero su práctica en el mundo real es todo lo contrario, ya que la situación no solo está marcada por el contexto social en el que se desenvuelve el acto de habla, sino que también incluye el marco personal de cada hablante, el cual está formado tanto por su personalidad individual, como su pertenencia a un grupo. Es como el rizo que se riza y se vuelve a rizar, pues una misma muestra de cortesía puede ser considerada de diferentes formas según la situación, según el interlocutor al que te diriges y según a la versión social que en ese momento adquiere el interlocutor al que te diriges. Un ejemplo práctico de lo que aquí se escribe es el uso de *usted*. Si te diriges a un amigo de profesión con este término en un contexto socialmente elevado, como puede ser una conferencia, la muestra de cortesía se verá como algo esperable y adecuado a ojos del público. No obstante, esta muestra de cortesía puede ser rechazada por tu amigo debido a la cercanía que os une, tanto personal como profesionalmente, lo que, a su vez, es otra muestra de cortesía en el mundo hispanohablante. También, puede que tu amigo no sea una persona tan cercana y prefiera distanciarse, por lo que aceptará tu muestra de cortesía (acto que, en contraposición a lo dicho anteriormente, no supone un acto descortés por su parte, simplemente acepta la distinción que le ha otorgado su interlocutor). Pero, existe una última posibilidad en la que tu amigo, una persona desconfiada o con grandes aires de grandeza, entienda este tratamiento como una afrenta hacia su figura profesional, pues, aun siendo buenos amigos, te acabas de dirigir hacia él con una partícula que denota cierta

lejanía, de la cual él puede inferir tu oposición con respecto a lo que acaba de exponer en esa conferencia.

Con respecto a los grupos sociales, existe un gran espectro de ellos, algunos son más grandes y otros más pequeños, algunos más nobles y otros más mundanos, algunos más culturalizados y otros menos, etc. Cada sujeto pertenece a varios círculos a la vez, de forma que su comportamiento puede variar según el ámbito en el que se encuentre en un momento específico. Aunque, es verdad que cada hablante dispondrá de más elementos con los que comunicarse en los contextos en los que esté más habituado moverse. Esto conlleva a que cada grupo cree unas señas de identidad lingüísticas propias que los diferencie de los demás. Es lo que se conoce comúnmente como *jerga*.

Como aportación final, no podría cerrar este apartado sin hacer referencia a uno de los autores más citados con respecto a este principio, el lingüista inglés Geoffrey N. Leech (1983). Leech formula el principio de cortesía mediante dos enunciados, uno desde la perspectiva en negativo: “Permaneciendo el resto de los factores constantes, minimice las expresiones de opinión descorteses”, y otro desde la perspectiva en positivo: “Permaneciendo el resto de los factores invariables, aumente al máximo las expresiones de opinión corteses” (1983: 142). Ambas opiniones, corteses y descorteses, son creencias respectivamente favorables y desfavorables al oyente en base a una escala de valores, los cuales solo mencionaré, porque si me adentro de ellos este trabajo pasaría a tener como punto focal el principio de cortesía. Estos valores se enuncian como máximas: la máxima de tacto, la máxima de generosidad, la máxima de aprobación, la máxima de modestia, la máxima de acuerdo y la máxima de simpatía (Leech/ 1983: 208). Ve en ella una esencia asimétrica, pues lo que resulta cortés para una persona puede ser visto como un acto descortés por otra. Y, asimismo, Leech tiene en cuenta este principio en relación con el principio de cooperación. Ambos principios tienen una función reguladora de la conversación, pero cada uno atiende a planos diferentes. El principio de cooperación se encarga que cada hablante tenga la certeza y la expectativa que su interlocutor participe en la conversación, mientras que el principio de cortesía mantiene el equilibrio social que nos hace tomar la conciencia de que la otra persona está cooperando con nosotros. En un comienzo, el principio de cortesía resulta más primordial, pero la importancia de cada principio varía según el acto de habla que se esté llevando a cabo. Si nos encontramos en una conversación en la que el ritmo del intercambio de información es muy fluido debido a que ambos hablantes muestran un gran interés por lo que se está hablando, seguramente

el principio de cortesía quede en un segundo plano para priorizar la cooperación comunicativa. Sin embargo, ocurre todo lo contrario cuando alguien falta a la verdadera realidad (y así al principio de cooperación, pues se rompería la máxima de calidad) con la finalidad de mostrarse cortés de cara a su interlocutor.

2. 2. 2. La imagen pública, el talón de Aquiles de todo hablante

Todos los hablantes, cuando entablamos una conversación con un interlocutor, esperamos que este nos trate con respeto en su intervención. Para que esto ocurra no es necesario ningún requisito especial, simplemente con que no se rompa la armonía conversacional es suficiente. Pero, en muchas ocasiones, es necesario que se haga uso de algún tipo de cortesía, ya que de lo contrario el otro hablante se puede sentir hostigado. Este sentimiento de vulnerabilidad ante la otra persona se debe a una ruptura de lo que se conoce como la *imagen pública*.

El concepto de la imagen pública es un factor clave dentro del pragmalingüismo para el análisis de la cortesía verbal. Este término se puede explicar como el mensaje que transmite cada hablante como persona, el cual depende de una relación complementaria entre lo que quiere reflejar de sí mismo y lo que quiere proyectar en los demás. Haverkate (1996) define el primer factor como: “la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad de la que forma parte”, mientras que el segundo, la imagen negativa, es comprendido como: “el deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros”. Así, en una utopía carente de actos de habla hostiles y descorteses, todos los hablantes estarían preocupados tanto por salvaguardar su imagen, como por respetar la de los demás en todo momento. Brown y Levinson (1987), quienes conceden la teoría más influyente dentro de este campo, también proporcionan su perspectiva acerca de este fenómeno mostrando sus dos caras como: “dos clases específicas de deseos que los interactuantes se atribuyen mutuamente: el deseo de que uno no vea impedidos sus actos (imagen negativa) y el deseo de que los actos de uno sean aprobados hasta cierto punto (imagen positiva)”. De esta forma, se puede decir que, dentro de las interacciones sociales, los hablantes imponen la norma generalizada de que exista un respeto mutuo de sus imágenes (positiva y negativa) mediante el desarrollo de las estrategias de cortesía

adecuadas. Todo esto se puede resumir como el deseo de cada persona de sentirse resguardada por el grupo al que pertenece al mismo tiempo que pone en evidencia su autonomía como hablante.

Gracias a estas observaciones, Amenós, Ahern y Escandell presentan tres facetas de la cortesía (2019: 109): la cortesía como un comportamiento esperado, donde los interlocutores ajustan su comportamiento a las expectativas esperadas por los miembros de su misma cultura de forma inconsciente; la cortesía como cordialidad, en la que ya existe un esfuerzo por parte del hablante para que su interlocutor se sienta valorado; y la cortesía como *tacto*, donde los hablantes se esfuerzan por no provocar situaciones amenazadoras.

2. 2. 3. Los planos de la adecuación

Una vez explicado los conceptos de la cortesía y la imagen pública, solo queda exponer las diversas dimensiones de las que depende para su adecuación al contexto comunicativo. Su presencia en los actos de habla depende tanto de los rasgos personales del individuo como de su posición dentro del grupo social al que pertenece. Para medir ambos parámetros, muchos autores se valen de lo que para los pragmáticos es su principal unidad de medida: *la distancia social*. Este concepto representa el emplazamiento de cada sujeto en relación con su interlocutor en base a sus componentes individuales y grupales (Amenós, Ahern y Escandell/ 2019: 110). Esta distancia se suele analizar tomando como referencia dos ejes principales: la jerarquía social, que representa la posición relativa de cada hablante dentro de la escala social en la que se integra, y la familiaridad, que refleja el grado de conocimiento y de empatía existente entre los hablantes. Además, la jerarquía social, de forma simultánea, está marcada por características inherentes (correspondientes a las propiedades físicas y esenciales de los individuos, como puede ser la edad o el sexo) y características sociales (atributos de origen colectivo representativos).

Este es el enfoque principal con el que se suele representar las diferentes dimensiones de la cortesía, pero existen muchos otros. Otro modelo que se puede presentar es la propuesta de Haverkate, quien, establece dos tipos de cortesía en base a las dos caras de la imagen pública: la *cortesía de solidaridad* y la *cortesía de distanciamiento*. Esta polaridad nos permite dividir las culturas del mundo entre aquellas que presentan una

preferencia por la expresión de cortesía de solidaridad, y aquellas que dan más valor al distanciamiento. Un ejemplo del primer grupo son las culturas mediterráneas, entre las cuales se encuentra la española. Una vez establecida esta primera distinción, el autor neerlandés, siguiendo el modelo de valores de Leech, se vale de los actos de habla para establecer tres subtipos, cada uno de ellos basado en las estrategias de cada acto: la *cortesía asertiva*, la *cortesía exhortativa* y la *cortesía expresiva*.

La cortesía asertiva es un acto argumentativo en el que el hablante tiene la intencionalidad de convencer al oyente de que su mensaje corresponde a la realidad. Esta argumentación puede seguir tres estrategias diferentes: la *mitigación de fuerza asertiva*, la cual representa una cortesía bifocal que protege tanto la imagen positiva del interlocutor en caso de desacuerdo con el emisor como la imagen positiva propia del locutor; la *repetición léxica*, estrategia prototípica de la expresión de cortesía de solidaridad (pues señala que se está en consonancia con lo dicho por el otro) que se basa en la copia de una parte o el conjunto completo de la aserción original; y la *ironía*, única estrategia de cortesía que depende del contexto comunicativo cuyo fin es dar una valoración negativa. Para algunos es una figura retórica que expresa lo contrario de lo que se dice, para otros simplemente da un significado distinto. Lo importante es marcar que es una estrategia protectora de la imagen positiva del interlocutor que pertenece a la cortesía de distanciamiento, ya que manipula la veracidad contextual. La cortesía exhortativa tiene como objetivo influir en el comportamiento del oyente con el fin de que este realice la acción que se manifiesta en el mensaje transmitido. Su fórmula habitual es el ruego, lo que puede dar lugar a tres contextos diferentes según la relación de los hablantes: cuando el emisor tiene poder sobre el oyente; ambos implicados se sitúan en el mismo nivel; o cuando el oyente presenta una mayor autoridad sobre el emisor. Este ruego sirve para enmascarar la agresividad propia del acto exhortativo, ya que al fin y al cabo se trata orden que subordina la acción del oyente. Y, por último, la cortesía expresiva muestra el estado psicológico en el que se encuentra el hablante a causa de una acción que afecta o condiciona al interlocutor o al él mismo.

2. 2. 4. La cortesía en ELE

Para completar este apartado plasmaré los contenidos que Amenós, Ahern y Escandell rescatan del MCER acerca de la cortesía (2019: 119). El manual encierra su concepción dentro de la *competencia sociolingüística*, a partir de la cual establece una metodología estructurada en diferentes ejercicios, como pueden ser el fomento de la lengua real adecuada a un entorno social, o la elección de textos que pongan en relieve los contrastes sociolingüísticos entre las culturas (los cuales se irán analizando y explicando). Todas las actividades deben cumplir cuatro aspectos básicos: la exposición a la lengua auténtica, el fomento de un uso comunicativo contextualizado, el análisis guiado de los fenómenos comunicativos, y un constante aprendizaje de los errores cometidos.

2. 3. La interculturalidad

2. 3. 1. ¿Qué es la cultura?

Se entiende como *cultura* el conjunto de costumbres, actitudes, creencias, comportamientos, políticas, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico e industrial de un territorio físico limitado. La cultura, al igual que la lengua, es una entidad intangible que no se mantiene constante con el paso del tiempo, sino que posee un carácter mutable en base a la acción de sus integrantes. Entre todos los componentes que la forman, el lenguaje es uno de sus pilares fundamentales, ya que a partir de esta capacidad biológica los seres humanos tenemos la posibilidad de establecer relaciones comunicativas con nuestros semejantes con el objetivo de llegar a un consenso común. Y, en los casos en los que se dan un acercamiento a una cultura ajena, conocer este elemento lingüístico (y no lingüístico) es el primer paso por excelencia, puesto que sin una comunicación mínima es imposible establecer unos lazos de correspondencia.

Antiguamente la cultura no era vista como un factor determinante en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que es lógico si se tiene en cuenta que, por aquel entonces, los enfoques usados eran de corte tradicionalista. Edward Tylor (1971) fue uno de los primeros autores en fijarse en este concepto, quien, además, hizo un gran énfasis en que

la cultura proviene de la dialéctica, no de la biología; es decir, que un individuo adquiere unos rasgos culturales concretos gracias a su aprendizaje como miembro de una comunidad. Este mismo pensamiento lo comparte más tarde Harris (1990: 19): “La cultura es un conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”.

No obstante, hay que tener cuidado con estas afirmaciones, pues de ellas se puede deducir que un sujeto perteneciente a un grupo social tendrá los mismos atributos que el resto de sus compañeros, lo que no es verdad, ya que la cultura también influye en el desarrollo personal de cada uno y ayuda a formar la *identidad* individual. Esta noción fue desarrollada por primera vez por Erik Erikson (1968), quien la relaciona con la visión que tiene cada persona sobre sí misma y sobre su existencia dentro del grupo al que pertenece.

2. 3. 2. Un sufijo entre culturas

En la actualidad, a diferencia del pasado, las culturas de todo el mundo están unidas gracias a la globalización y a las nuevas tecnologías de comunicación que la humanidad ha desarrollado a lo largo del último siglo. Este cambio de realidad ha provocado un cambio radical en la mente de las personas como sociedad, ya que lo antes solo llegaba a los límites de una comunidad establecida, ahora puede cruzar continentes enteros en escasos minutos y mantener un contacto continuo. Así, esta situación ha favorecido la aparición de la *interculturalidad*, entendida como la capacidad de los hablantes de establecer lazos comunes entre su cultura y las culturas extranjeras. La aparición de este nuevo concepto ha influido cada vez más a lo largo de los años en los programas de docencia hasta el punto actual, en el que enseñar la cultura del país de la lengua meta se ha convertido en una cuestión clave, pues hay que tener en cuenta que los interlocutores que participan en este proceso de aprendizaje han experimentado previamente procesos de socialización distintos, los cuales han desarrollado su conocimiento individual acerca del mundo. De esta manera, se puede decir que la inclusión de la interculturalidad tiene por objetivo que todos los aprendientes sean capaces de comprender y respetar la realidad cultural del otro, algo que es imprescindible para la completa adquisición de la competencia comunicativa. Para que este proceso se lleve a cabo de la manera adecuada,

es preciso que el aula practique lo que Beatriz Méndez Guerrero (2017) denomina como “sensibilización cultural”. En este contexto, los alumnos serán capaces de empelar la lengua en base a la contextualización de los contenidos socioculturales, y potenciarán la adquisición de la cultura meta como un acto de unificación entre la lengua y la cultura.

Aunque en un principio parezca algo sencillo, la cultura es un concepto de una gran complejidad. Las definiciones tradicionales surgen por medio de ámbitos como la sociología y la antropología, los cuales la describieron como una “totalidad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, valores morales, leyes, costumbre y todas las capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor 1977: 11). Otros la definieron como “un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene” (Vívelo 1978: 17). Se podría dar muchas otras definiciones, pero todas quedan agrupadas bajo dos formas enunciadas por Russell (1999): la cultura interna, la más antropológica, la cual contempla la “cultura cotidiana” (las actitudes, costumbres, formas de vida, valores); y la cultura externa, la relacionada con el aspecto cívico de la sociedad (geografía, historia, literaturas, artes).

Si nos centramos en nuestro campo, la lingüística, Poyatos (1994: 25) se refiere a ella como el conjunto de hábitos que comparten los miembros de un grupo de una determinada localización en base al lenguaje. Estos hábitos que se aprenden están condicionados biológicamente y, a su vez, reflejan las relaciones sociales cotidianas. Para Sánchez Lobato (1999: 7), la cultura establece “normas de orientación” en relación con los símbolos propios comunes de una comunidad que favorecen la cooperación y que posibilitan el éxito en los intercambios comunicativos interculturales. Pero, la definición que adquiere una mayor importancia en la enseñanza de las lenguas es la de Riley (1989):

La cultura de una sociedad consiste en todo lo que una persona tiene que conocer o crear para poder funcionar de una manera aceptable para los miembros de esta sociedad [...] la cultura tiene que aprenderse y tiene que consistir en el producto final del aprendizaje: el conocimiento es, pues, la suma total de la información, las creencias, los valores y las destrezas que una persona

Entre las concepciones de cultura aplicadas específicamente a la enseñanza del español, destaca la propuesta de Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), quienes establecen una clasificación del término en tres categorías: *cultura esencial* (o “cultura a secas”), como la que incluye los elementos socioculturales que posibilitan cualquier actos comunicativo entre interlocutores de una misma comunidad (define la identidad grupal); *cultura*

legitimada (o “cultura con mayúsculas”), como la que expone la cultura desde una perspectiva externa, como los hechos históricos o el conocimiento literario (se recomienda enseñar de ella lo justo y necesario); y la cultura epidérmica (o “kultura con k”), como los aspectos propios de un sector hispanoparlante concreto en contraste con la cultura general (comportamientos culturales utilizados en contextos determinados, como el argot). Por otra parte, Hall (1959) también insta una clasificación bifocal que distingue la *cultura superficial*, entendida como la que se manifiesta de forma explícita, como el lenguaje; y la *cultura profunda*, entendida como la que se manifiesta implícitamente, como puede ser la religión. Si nos acercamos a teorías más esotéricas tenemos a Wang (2017) y su división de la cultura entre la sustancia y el espíritu.

Por último, hay que señalar que, al igual que se han propuesto muchas clasificaciones sobre la cultura, también se ha trabajado la estructuración interna de sus componentes. La versión que he escogido para representar este hecho pertenece a Hofstede (2005), para quien la cultura está conformada por cuatro conceptos aglutinantes: los símbolos, objetos concretos, algunos de carácter fugaz, con un valor compartido para toda una comunidad; los héroes, figuras idolatradas, reales o imaginarias, representativas de algún valor o imagen social; los rituales, actividades colectivas que se realizan con un fin específico, el cual va desde un simple saludo hasta ceremonias de índole religioso (en ellas la lengua desempeña un papel fundamental); y los valores, el núcleo del eje cultural de cada persona que se adquiere en los primeros años de vida a través del aprendizaje y que se reafirma posteriormente a través de la interacción con las otras tres dimensiones anteriores (están representados en nuestras mentes como grupos polarizados, como lo moral y lo inmoral).

2. 3. 3. La cultura y la lengua: dos partes de un todo

Como ya se ha visto, existe una sinergia muy evidente entre la lengua y la cultura de un lugar. Esto hoy en día ya es un hecho evidente que todos los autores comparten, hasta el punto en el que algunas definiciones sobre la lengua misma ya se deja entrever su carácter cultural complementario a los elementos lingüísticos de la comunicación. Pero, esto no siempre fue así. Para encontrar las primeras referencias a esta unión nos tenemos que remontar a mediados del siglo XX, cuando autores como Sapir (1954) y Whorf (1956) empezaron a considerar el lenguaje como el principal sistema simbólico mediante el cual los hablantes podían transmitir y expresar sus culturas; estos primeros estudios bebían mucho de la psicología colectiva. Así, comenzó a erigirse la concepción de la lengua no solo como un simple instrumento comunicativo, sino también como una forma de expresión cultural y manifestación social y grupal de un conjunto de hablantes. Tal y como apunta Méndez Guerrero: “el uso de la lengua conlleva el conocimiento de su cultura”; la lengua implica la cultura o la cultura implica la lengua, pero son dos realidades inseparables. Este conocimiento resulta un elemento tácito en la mente del nativo, ya que ha crecido progresivamente con toda esa información, pero para el estudiante extranjero es todo un mundo por descubrir. Incluso, muchas veces se puede observar cómo la cultura se ve reflejada en los diferentes niveles de la lengua.

Al plantear la cultura como una competencia más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, no es nada extraño enunciar que también ha tenido una evolución metodológica propia, la cual Santamaría Martínez (2008) divide en tres etapas: de principios del siglo XX a los años setenta, cuando la cultura no era objeto de estudio por el imperante análisis de la lengua como conocimiento; desde los años setenta a finales del siglo XX, cuando el enfoque comunicativo de la lengua comienza a dar atención a su aspecto cultural; y de finales del siglo XX hasta la actualidad, momento en el que el comportamiento intercultural de la lengua ya es un pilar en la docencia. Esta mirada al pasado deja claro el recorrido ascendente en cuanto a importancia de la cultura, ya que, mientras que en los enfoques tradicionales y estructurales era prácticamente inexistente, en los enfoques comunicativos es considerada una competencia comunicativa. Esta nueva perspectiva no solo consolidó la cultura, sino que también hizo ver a los estudiosos que, para entender una lengua, es necesario tener en cuenta sus elementos lingüísticos y extralingüísticos. Esta consideración favoreció a un uso más utilitario de la lengua dentro

del aula. Pero, lo que de verdad consolidó la enseñanza de la cultura fue el enfoque por tareas, ya que era un planteamiento que proponía presentar la comunicación en la vida real, es decir, en la cotidianidad del uso de la lengua entre miembros de un mismo grupo social que interactúan acorde a unas pautas y unos comportamientos compartidos. Si echamos un vistazo al reconocimiento de la cultura en los medios institucionales, su entrada en el MCER y en el PCIC data en el 1994 y 2006, respectivamente.

2. 3. 4. La adquisición cultural

Es importante comprender que cada comunidad de hablantes construye esquemas representacionales propios de la realidad que conoce. Hernández Sacristán (1999) denomina al conjunto de estos esquemas como la *cosmovisión*, la cual depende del sistema de patrones de conducta que caracterice a un grupo concreto (sus aspectos culturales, actitudinales y sociales). La cosmovisión de una comunidad cultural siempre se ve condicionada por su geografía e historia particular.

Uno de los obstáculos más comunes en la comunicación es la presencia de varios sistemas de valores culturales en un mismo encuentro comunicativo. Un hablante que proviene de otra cultura no tiene el conocimiento necesario para interpretar la situación en la que se encuentra (hablando en términos lingüísticos y extralingüísticos). De esta manera, es muy fácil que se dé un conflicto comunicativo entre personas que no conozcan mínimamente la cultura de su interlocutor. En un principio se puede pensar que estos malentendidos son superficiales, pero la verdad es que existen diferencias muy significativas entre culturas con relación al contenido y la estructura de la lengua. Diciendo esto puede parecer que la situación en la que se encuentre un hablante solo es determinada por los elementos externos que rodean el acto comunicativo, pero no es así. Una parte esencial de todo este conjunto es la representación de la realidad que cada individuo (o grupo social) guarda en su interior, pues este estará condicionado por ello en todas sus acciones como hablante.

Ante esta situación, cada hablante tiende a actuar de acuerdo con sus creencias; es decir, valora si la conducta del resto de individuos es adecuada desde su visión del mundo, lo que puede provocar malentendidos culturales debido al intercambio comunicativo intercultural en el que cada hablante puede sentir que sus patrones de comportamiento no

funcionan en ese contexto. En consecuencia, se da un comportamiento erróneo por parte del hablante, que deriva a considerar su papel como una posición inferior. Según el MCER, la comunicación intercultural supone conocer la cultura de la lengua meta para poder interpretar correctamente el significado de sus enunciados, e interpretar y aproximarse a una cultura ajena (proceso que estará directamente condicionado por la actitud del aprendiente hacia la lengua que represente dicha cultura). Para que un alumno llegue a este grado de conocimiento primero debe pasar un por proceso gradual de *aculturación*, mediante el cual se obtiene una cultura extranjera por medio de un contacto continuo y directo en un contexto de inmersión, o por recibir instrucción formal de la misma. Sabiendo ya en qué consiste, ahora es necesario establecer los límites sobre cómo y qué enseñar. La solución más rápida sería decir que se debe enseñar todos aquellos aspectos que ayuden al alumno a desenvolverse óptimamente en todas sus situaciones comunicativas dentro del contexto cultural de la lengua que se quiere aprender (teniendo en cuenta para ello las necesidades específicas del alumno), pero hay autores que han apostado por una mayor concreción. Uno de ellos es Soler-Espiauba (2015), autora que estableció una clasificación de los aspectos culturales más importantes del español basada en las recomendaciones del Portfolio europeo de las lenguas. Entre los contenidos a tratar se centra en los pertenecientes a la cultura esencial: la sociedad española, la relación del individuo con el exterior, la evolución histórica, las fiesta y espectáculos nacionales y la inclusión de los países latinoamericanos.

Anteriormente se ha dicho que los individuos hacen valoraciones de las actuaciones de sus interlocutores desde sus creencias culturales sobre lo que es un comportamiento “correcto” o “incorrecto”. Estas creencias suelen provenir de experiencias personales, pero muchas veces están condicionadas por creencias sociales instauradas en la consciencia general de su comunidad de origen. En consecuencia, pueden surgir varias situaciones. Existe una tendencia que rechaza la cultura extranjera y se busca amparo en la cultura materna, lo que puede originar una situación de conflicto entre el aprendiente y la sociedad meta. Pero, se puede dar totalmente lo contrario, de forma que el alumno rechace su propia cultura y la sustituya por la de la sociedad anfitriona, lo que conlleva a una pérdida de la identidad de origen. También, puede existir un titubeo por parte del aprendiente que le haga estar en una posición en la que no se sienta representado por ninguna de las dos culturas, por lo realizará juicios y evaluaciones constantes de ambas sin llegar a asimilar ninguna. Y, por último y la recomendable a conseguir, es el caso en

el que se experimente una integración en las dos culturas, de modo que el sujeto obtenga los valores de ambas. Para conseguir esta última situación, es necesario que en el aula se trabaje la *competencia intercultural*, pues es muy habitual que al estudiar una lengua nueva se tenga ideas preconcebidas y estereotipadas infundadas. Existen muchos tópicos acerca de la cultura española que los estudiantes tienen muy asentados antes de comenzar a estudiar la lengua, como puede ser la siesta o la paella. Hay que subrayar el término *tópico*, porque no es lo mismo que un *estereotipo*. Guerrero diferencia muy bien ambos conceptos:

Un estereotipo es la representación mental, muy simplificada y superficial, que se hace de un grupo, atribuyéndole un conjunto de características que normalmente no coinciden con la realidad. Y un tópico no necesariamente tiene que ver con una percepción de una sociedad concreta, sino que está relacionado con la “magnificación” y “generalización” de algunos rasgos propios o más característicos de una cultura.

2. 3. 5. La competencia intercultural

Desde que los enfoques culturales cobraron fuerza en la enseñanza de segundas lenguas, el desarrollo teórico comenzó a darle más importancia al conocimiento intercultural. La competencia comunicativa surgió gracias a Canale y Swain (1980), y esta dio paso a la aparición de la competencia sociocultural de la mano de Van Ek (1986), a partir de la cual se comenzó a fomentar el entendimiento de la lengua y la cultura ajena.

Durante estos años, autores como Davies (1991) o Pierce (1995) implantaron la figura del *hablante intercultural*. Según los defensores del modelo intercultural, la principal diferencia entre este y el modelo sociocultural es que el aprendiente ya no tiene que asimilar totalmente los parámetros culturales del hablante nativo, sino que se pretende desarrollar en él ciertos aspectos afectivos y emocionales, con los que trabaja la sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales (el estudiante obtiene un papel de *mediador* entre culturas). Hay muchas definiciones sobre la competencia intercultural, pero aquí solo se mostrará la enunciada por Meyer (1991: 37): “La competencia intercultural [...] identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas”. Se ha escogido esta definición debido a que el mismo autor distingue las tres etapas del proceso de adquisición de la competencia cultural: nivel monocultural (mirada

exterior de la cultura extranjera), nivel intercultural (posición intermedia entre las culturas), y el nivel transcultural (mediación entre ambas culturas).

2. 3. 6. La interculturalidad en ELE

Para no alargar mucho más este apartado, aquí solo se hablará sobre las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, la tipología de las propuestas prácticas, la metodología y el papel del alumno y el profesor.

En cuanto a las etapas del proceso de aprendizaje, López García (2000) propone cuatro estadios: la *etapa de percepción inicial*, en la que el alumno capta las diferencias culturales y establece una primera comparativa; la *etapa de generalización*, en la que se comienzan a dar las primeras cuestiones valorativas; la *etapa de reflexión*, caracterizada por las reflexiones personales; y la etapa de conceptualización, en la que se aprecia las diferencias entre las culturas mediante un proceso guiado por el raciocinio y la sensibilización. Si el estudiante logra superar la cuarta fase, Beatriz Méndez-Guerrero asegura que “los nuevos conceptos adquiridos se sumarán a aquellos que ya poseía en su cultura de origen, contribuyendo de este modo a la creación de un mejor entorno de entendimiento con el otro”.

Con respecto a las propuestas prácticas, Sánchez Griñán (2009) las divide entre actividades interactivas, actividades contextualizadas y el uso de ayudas útiles integradas en el entorno. Para realizar estas actividades se tendrá que seguir una metodología de enfoque intercultural en la que se muestre especial atención a aspectos como el hecho de ser conscientes de la cultura propia y establecer un proceso de comparación en el que las culturas sean tratadas con respeto e igualdad.

Por último, el aprendiente debe alcanzar el papel de hablante intercultural, para lo que, como se ha dicho anteriormente, tendrá que establecer lazos de unión entre su propia cultura y las demás. Tendrá un papel activo en su proceso de aprendizaje con el fin de que adquiera la consciencia de los obstáculos con los que encontrará en la nueva realidad social de la lengua meta. Por otra parte, el profesor será el encargado de provocar los interrogantes interculturales que los alumnos tienen que asentar, para lo que es recomendable que tenga un amplio conocimiento de la cultura de la lengua meta y sepa cómo motivar al alumnado para que se integre en ella.

3. LA DESCORTESÍA EN LA LENGUA

Antes de comenzar este segundo bloque de contenido, el verdadero importante en este trabajo, es necesario aclarar algunas cuestiones. A continuación se va a escribir sobre tres conceptos muy próximos entre ellos: los actos de habla descorteses, los actos de habla amenazadores de la imagen y los actos de habla hostiles. Los actos de habla descorteses y los actos de habla amenazadores se encuentran en un nivel superior, mientras que los actos de habla hostiles se posicionan en un nivel inferior. Esto se debe a que entendemos como *acto de habla hostil* aquellos actos de habla descorteses que poseen una naturaleza intrínsecamente hostil. Esto quiere decir que todos los actos de habla hostil sí que son actos de habla descorteses, pero no todos los actos de habla descorteses son hostiles. Los actos de habla hostiles no gozan de todo un trasfondo teórico como el resto de los actos de habla descorteses; su aparición explícita surgió gracias al escrito de Antonio Blanco Salgueiro titulado: “Cómo hacer cosas malas con palabras: actos ilocutivos hostiles y los fundamentos de la teoría de los actos de habla”.

3. 1. Actos de habla

Las lenguas poseen expresiones convencionales identificadas mediante su uso habitual con un propósito comunicativo concreto diferenciado a su significado en cualquier otro contexto oracional. En consecuencia a este hecho, podemos asegurar que el dominio de estas construcciones formularias resulta de una gran ayuda para poder desarrollar una comunicación más fluida y eficaz, pues gracias a pequeñas piezas de información prefabricadas y fáciles de manejar somos capaces de transmitir la información necesaria para hacernos entender. Aunque el uso de estos elementos no supone la mayor parte de todo el cómputo lingüístico del que nos valemos para comunicarnos, sí que poseen un papel facilitador muy importante en las pequeñas interacciones cotidianas, por lo que se podrían ver como una tendencia lingüística a lo socialmente preestablecido. Cada hablante muestra su intención comunicativa a través de unos rasgos lingüísticos específicos, entre los cuales se encuentran estas estructuras; estas manifestaciones reciben el nombre de *actos de habla*, y se pueden definir como: “el indicio lingüístico de una intención comunicativa” (Amenós, Ahern y Escandell/ 2019: 73).

Disculparse, pedir permiso, o narrar un acontecimiento son acciones que los individuos empleamos habitualmente con el fin de realizar de manera intencional un acto de habla. Según la perspectiva original de Austin y Searle, cada uno de estos actos requieren el cumplimiento de una serie de condiciones previas, al igual que, tras ser realizadas, conllevan unas consecuencias, como por ejemplo un agradecimiento. Para que su presencia en una interacción entre dos interlocutores tenga sentido, es necesario que el receptor del agradecimiento haya hecho algo por lo que el emisor se sienta agradecido, una acción que le haya beneficiado de alguna manera. Mientras, la consecuencia de dicho acto sería el reconocimiento de la acción por parte del interlocutor que haya recibido el favor. De esta forma se ve cómo estos actos de habla no solo se reflejan en los contenidos lingüísticos, sino que también en los aspectos sociales, emocionales y mentales.

Aun así, no hay que restarle importancia al plano de las palabras, pues, para que se entienda bien la intención comunicativa de un hablante, es necesario que exista una relación directa entre las expresiones oracionales y los actos de habla. De lo contrario (casos en los que el significado de las palabras no concuerda con el significado pragmático), una misma expresión podrá ser interpretada con actos de habla distintos. Un ejemplo de ello es el enunciado: “Ya son las doce de la noche”. Si se trata de una conversación entre dos amigas que están pasándose bien de fiesta, el enunciado simplemente se transmite para decir la hora que es en el momento de su verbalización. Pero, si este mismo enunciado es dicho por una persona con claros síntomas de cansancio a su pareja durante un acto de ocio, su intención comunicativa será vista como una propuesta de irse a casa a descansar. No obstante, cualquier enunciado concreto puede ser visto como diferentes actos de habla debido a la perspectiva del oyente, quien, bajo la influencia del contexto, puede interpretar de diversas formas un mismo acto de habla que en un principio fue expresado por un hablante con una intención comunicativa específica. Esto pone en evidencia dos ideas: la importancia del contexto en el que se produce un acto de habla, y el carácter subjetivo que este contexto tiene, pues cada sujeto lo interpretará según las representaciones mentales que conforman su consciencia.

Dentro de la teoría del lenguaje, J. L. Austin (1962) logró mostrar una perspectiva innovadora en la que la lengua queda reducida a su acción, lo que evidenció su carácter más social y dinámico en comparación a los estudios tradicionales y estructuralistas. Hablamos para realizar actos comunicativos que nos permitan cubrir nuestras necesidades, por lo que nuestro lenguaje está en constante desarrollo conforme nuestros

deseos se van ampliando. Esta nueva visión provocó un reacondicionamiento de las estructuras de estudio y muchos autores comenzaron a ser cada vez más partícipes del *método comunicativo*. Este método se centró en la dimensión más práctica de la lengua y en los problemas reales del habla cotidiano con el fin de poder resolverlos de la forma más efectiva y contextual posible. En el plano teórico, la teoría de los actos de habla ha permitido diferenciar términos como el enunciado lingüístico y el enunciado pragmático. Mientras que el lingüístico se basa en la asociación de una secuencia lingüística y un signo enunciativo, el pragmático aborda directamente el acto de habla asignado a un contexto determinado. Estos contextos condicionan la coherencia de la comunicación, rasgo por el que se mantiene una relación lógica entre las distintas partes del mensaje (enunciados pragmáticos cohesionados). La cuestión de si esta coherencia se mantiene en las diferentes partes de la conversación o si es dañada está marcada por la combinación de los actos del habla, los cuales no son elementos aislados, sino que aparecen insertados en las estructuras funcionales. No obstante, ante la imposibilidad de que la lengua posea un número infinito de secuencias conversacionales, este número es reducido a aquellas que guíen nuestras inferencias.

De esta forma, los actos de habla son considerados como unidades básicas de comunicación que determinan las intenciones con la que los hablantes se relacionan entre ellos. No son elementos simples, sino que están formados por una estructura interna de varias partes, cada una con una función específica dentro del acto. Austin (1962) dividió los actos de habla en tres categorías: el acto locutivo, el acto ilocutivo y el acto perlocutivo. El acto locutivo representa el hecho de decir algo, para lo que es necesario transmitir fonéticamente un enunciado con una entonación y estructura determinadas como respuesta a una referencia concreta. El acto ilocutivo se puede ver como la continuación de un acto locutivo, pues representa un acto realizado al decir algo. Según cómo sea captada la locución, puede existir diferentes empleos de esta. Su producción suele estar sujeta a ciertos convencionalismos. Dentro de estos actos, Austin estableció una taxonomía, que no llegó a completar, de los diferentes valores que pueden admitir estas locuciones: los *judicativos* (condenar), los *ejercitativos* (degradar), los *compromisorios* (prometer), los *comportativos* (disculparse) y los *expositivos* (afirmar). Por último, el acto perlocutivo se produce a causa de la emisión de un enunciado cuyas consecuencias recaen indirectamente sobre el interlocutor, no sobre el mismo hablante. Estas funciones se hayan implícitas en el enunciado. Más tarde, Searle (1975),

considerado como el principal predecesor de Austin, agrupó estos actos según la intención del hablante en cinco categorías: *asertivos*, el emisor se limita a exponer la realidad; *directivos*, el emisor intenta intervenir en la conducta del destinatario para que este lleve a cabo una acción determinada; *compromisivos*, el emisor se compromete a realizar una acción concreta; *expresivos*, el emisor expresa su estado de ánimo con relación a una realidad; y *declarativos*, el emisor es el representante de una institución social que lleva a cabo un acto oficial que supone un cambio para el destinatario.

En definitiva, para analizar un acto de habla es necesario tener en cuenta la intención del hablante, la situación comunicativa y discursiva, y los rasgos lingüísticos y gramaticales. Por último, aunque ya se haya insinuado anteriormente, cabe mencionar que no es necesario que cada acto de habla esté representado lingüísticamente por una construcción oracional, basta con sea un *enunciado* que exprese adecuadamente la intención del hablante, aunque este solo esté formado por una palabra: “Gracias”.

3. 1. 1. Actos de habla en ELE

La introducción de la teoría de los actos de habla en la enseñanza de L2 ha provocado que la pragmática pase a un primer plano en los diferentes modelos comunicativos de enseñanza. Se ha asumido que la capacidad de interpretar y realizar de la manera adecuada estos actos implica una habilidad comunicativa avanzada por parte del hablante, ya que gracias a ello será capaz de:

“identificar la intención del hablante, lo que a su vez exige activar información sobre la relación social entre los interlocutores, así como sobre sus estados sociales, sobre el entorno físico y sobre el contexto discursivo; supone, en definitiva, relacionar la información lingüística con nuestro conocimiento del mundo y el modo en que somos capaces de representarlo mentalmente”
(Amenós, Ahren y Escandell/ 2019: 77)

En este sentido, cualquier acto de habla requerirá, por parte del hablante de la L1, un proceso de reflexión y comprensión intercultural de la realidad social de la lengua meta. Por ello, y para que no se produzca ningún conflicto comunicativo, el profesor debe explicar explícitamente tanto los enunciados que representan cada acto de habla, como su contexto situacional (su grado de adecuación y el registro al que pertenece). Además, será necesario que el profesor tenga algunos conocimientos de la L2, esto le ayudará a comparar

ambas culturas y equiparar la frecuencia de uso de determinados actos de habla en cada una de ellas. Este carácter cultural de los actos de habla es algo inherente a ellos, puesto que, al fin y al cabo, son actos de comunicación social determinados por aspectos extralingüísticos, como la relación entre los interlocutores o los patrones de interacción. Así, al igual que si un aprendiz que domine a la perfección los actos de habla será considerado como un igual por parte de la cultura meta, un aprendiz que no sea capaz de distinguir los diferentes actos de habla y sus funciones será tachado de todo lo contrario, alguien distante incapaz de mostrar sus intenciones a la hora de interactuar con otras personas. Entonces, a la conclusión que llegamos es que la capacidad de expresar e interpretar los actos de habla de una lengua afecta tanto a la eficacia comunicativa del estudiante, como a su imagen social captada por el resto de los hablantes (Amenós, Ahern y Escandell/ 2019: 79).

3. 2. Actos de habla descorteses

3. 2. 1. ¿Qué se considera descortés?

Se podría decir que el significado que guarda la descortesía puede ser visto simplemente como la falta de cortesía, su acción contraria, pero esta definición pecaría de superficialidad, y más hablando en el ámbito de la lengua en el que nos encontramos ahora. Brown y Levinson (1987: 61) apuntan que: “En general, la gente coopera (y asume la cooperación del otro) para mantener su imagen en una interacción, cuya cooperación está basada en una vulnerabilidad mutua de la imagen”¹. Esto nos lleva a un primer acercamiento del término, en el que se muestra que cualquier acto de habla que atente contra esa armonía conversacional mediante la falta de cortesía será considerado como un acto de habla descortés (siendo este el resultado o la causa del desequilibrio social). Culpeper (1996) muestra los diferentes actos de habla descorteses según la relación de los interlocutores. Hay circunstancias en las que la vulnerabilidad de la imagen está desequilibrada, lo que motiva a una cooperación reducida. Pues, un interlocutor con más poder tiene más libertad de ser descortés, ya que él o ella puede reducir la habilidad del

¹ “In general, people cooperate (and assume each others cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulneratibility of face”.

interlocutor más débil de tomar represalias con otro acto de habla descortés y amenazar la relación de ambos de manera más severa si el interlocutor más débil se muestra descortés. Seguro que el lector recuerda su versión de la adolescencia, la cual, muchas veces, prefería guardar silencio en una discusión con sus padres al saber que no podía salir victorioso. Sin embargo, no siempre los hablantes tienen el interés de mantener la imagen del otro; los participantes pueden entrar en un conflicto de intereses en el que la cortesía importe poco. Es muy improbable (al menos en el caso hispanohablante) que dos desconocidos que hayan tenido un accidente de tráfico se traten de *usted*. Además, hay que tener en cuenta que la noción de la imagen no afecta solo a las características inmediatas de un hablante, sino que también puede afectar a aspectos externos de la persona, como la familia, el trabajo o la nacionalidad. A razón de esta observación, es muy interesante ver cómo Liu (1986) conceptualizó la noción de la imagen como un esquema de círculos concéntricos en los que la imagen más vulnerable es la más cercana al ego (aunque esto depende de cada persona y sus circunstancias).

Por otro lado, los factores que influyen en la aparición de un acto de habla descortés en relaciones equilibradas son más complejos. La falta de cortesía está relacionada con la intimidad, por lo que ser superficialmente descortés promueve la intimidad, como las pullas entre los enamorados. No obstante, este principio claramente solo funciona en contextos en los que la descortesía se entiende como algo irreal. Asimismo, si una falta de cortesía está asociada con la intimidad, la descortesía superficial es, paradójicamente, incluso más favorable a ser interpretada como una broma en los contextos no íntimos donde está más claramente en sintonía con las expectativas. Según la investigación sobre la interpretación de los complementos irónicos y los insultos de Slugoski y Turnbull (1988), los hablantes tienden a interpretar un insulto como una broma en condiciones de grandes distancias sociales. Además, en la mayoría de los casos las bromas son interpretadas como formas ritualizadas de algún tipo de juego lingüístico. La clave para sondear este fenómeno es entender el insulto como algo irreal, una interpretación que se basa y proviene del conocimiento que se comparte dentro de un grupo, cuyo efecto, y objetivo, es reforzar la solidaridad grupal. Entonces, teniendo en cuenta lo anteriormente escrito, se puede asumir que una posible manifestación de la auténtica descortesía, en oposición a la descortesía “de broma”, será más propensa a ocurrir en una relación extremadamente íntima, ya que los participantes con una relación más íntima tienen más cosas en común, por lo que la descortesía puede ser más autodestructiva. No hay nadie

que conozca mejor tus puntos débiles que las personas más cercanas a ti. También, cabe mencionar que una característica particular de comportamiento descortés en una relación equilibrada es su tendencia a escalar. Esto se puede ver muy claramente en las discusiones de los niños, en las que llega un punto donde el argumento por excelencia es: “Tú más”.

Ahora, antes de proseguir con los actos descorteses, primero es necesario hacer un pequeño apunte sobre su antónimo, la cortesía. La conceptualización de la cortesía de Brown y Levinson es la teoría predominante para la examinación de la cortesía lingüística con respecto a la cortesía positiva y la negativa, y el aprendizaje de los aspectos del uso de la cortesía en la lengua. Su noción sobre los actos amenazadores de la imagen son usados con frecuencia para examinar las instancias de la cortesía negativa. Durante una interacción social, el hablante debe evaluar racionalmente la naturaleza de cada acto de amenaza de la imagen mediante tres factores independientes culturalmente sensibles (los cuales se tratarán más ampliamente en un apartado futuro): la distancia social, el poder social entre los hablantes y el rango de imposiciones de cada cultura en particular. Sin embargo, su teoría muchas veces es tachada de incompleta, y se suele complementar con los escritos de Leech (1983), quien establece una diferenciación entre la cortesía absoluta y la cortesía relativa: la cortesía relativa se refiere a la cortesía de un acto relativo dentro de un contexto particular, mientras que la cortesía absoluta se refiere a la cortesía asociada con los actos de habla independientes a los contextos en los que están marcados. Así, “algunas ilocuciones son inherentemente descorteses, y otras son inherentemente corteses”² (Leech/ 1983: 83); es decir, algunos actos de habla, como las críticas, las órdenes o las amenazas, siempre funcionarán en contra de la imagen pública. No obstante, la noción de una perspectiva inherentemente descortés en algunos contextos solo se mantiene en una minoría de actos comunicativos, por ejemplo, actos cuya focalización se centra en actividades que comprometen la imagen social y son mal vistos, como hurgarse la nariz. De esta forma, no es difícil pensar en ejemplos donde un supuesto acto descortés es juzgado como un acto cortés gracias al contexto al que pertenece. Una muestra de ello es el *Principio de la broma* (Leech/ 1983: 144): El sujeto A, para mostrar solidaridad con el sujeto B, dice algo que obviamente es incierto y descortés, lo que es visto como un acto cortés, ya que busca salvaguardar la posición de B.

² “Some illocutions are inherently impolite, and others are inherently polite”.

3. 2. 2. Una forma descortés de ser cortés

En los límites entre los actos de habla corteses y los actos de habla descorteses podemos encontrar un fenómeno directamente condicionado por la sociolingüística denominado *anticortesía*. Hablamos de actos que se encuentran dentro de los actos de habla corteses, pero cuya naturaleza pertenece a los actos de habla descorteses. En ellos parecen quedar en suspenso las restricciones (vigentes en otras situaciones) contra la invasión del espacio personal y la intimidad, además de producirse una acumulación de recursos lingüísticos destinados a maximizar el conflicto y agravar el impacto de las ilocuciones (Amenós, Ahern y Escandell/ 2019: 114). En estas situaciones la falta de empatía y las estrategias de agravamiento parecen formar parte del estándar (del propio guion de intercambio), incluso resultan, en cierta medida, esperables. Así, no se trata de descortesía, sino de la ausencia de cortesía inherente del guion de la situación. Estas estrategias pueden afectar a ambas caras de la imagen pública del destinatario. En cuanto a la imagen positiva, el hablante, que quiere formar parte de un grupo y ser reconocido dentro de este, no muestra interés, ni respeto hacia el interlocutor. Y, en cuanto a la imagen negativa, se dificulta la libertad de acción mediante estrategias invasoras del espacio personal y del turno de palabra. En algunos grupos sociales, esta desatención hacia las necesidades del interlocutor representa una elección consciente que muestra el deseo de diferenciarse de la norma social establecida. Su manifestación más extrema son los insultos, los cuales pueden ser vistos como actos hirientes desde el exterior, pero que dentro del grupo tienen una función armonizadora. Así, la expresión: “Qué puta eres” puede transmitir admiración hacia una amiga muy astuta.

3. 3. Actos de habla amenazadores de la imagen

Los actos de habla amenazadores de la imagen (a los que me referiré, para no ser tan repetitivo, mediante su abreviatura inglesa FTA: *face-threatening act*) son aquellos actos que van contra la imagen pública del hablante de una manera intencionada. Se puede decir que es sinónimo de los actos de habla descorteses, con la diferencia de que, al señalar específicamente a qué elementos ataca, goza de una mayor concreción. Pero básicamente

son conceptos hermanos, ya que un acto descortés es aquel que rompe con la cortesía, para lo que se debe amenazar su imagen, ya sea una o ambas.

3. 3. 1. Tipología

Brown y Levinson (1978: 65) establecen la primera distinción según la cara de la imagen que se esté amenazando. Aquellos actos que principalmente amenazan la cara negativa de su destinatario, indicando que el hablante pretende impedir la libertad de acción de dicho destinatario, incluyen: actos que implican una acción futura que el destinatario está presionado a realizar (ordenes, sugerencias, recordatorios, avisos); actos positivos que implican una acción futura impuesta por el hablante hacia su destinatario, quien cuenta con la presión de aceptar o rechazarlos, lo que puede abrir un debate (ofrendas o promesas); y actos que implican un deseo por parte del hablante, quien, para cumplirlo, necesita la acción o algún bien del destinatario. Para ello, el hablante propone una razón por la cual el destinatario siente la responsabilidad o la empatía de ayudar al hablante en conseguir su deseo: “Déjame tu lápiz, que a mí se me ha olvidado”. Aquellos actos que principalmente amenazan la cara positiva de su destinatario, indicando que al hablante no le importa los sentimientos o las aspiraciones del destinatario, muestran que el hablante alberga una valoración negativa de algún aspecto perteneciente a la cara positiva del destinatario (expresiones violentas o irreverencias).

La segunda distinción se basa en la dirección de los FTAs, que pueden atacar tanto al destinatario (ya expuestos anteriormente) como al propio hablante, siendo estos últimos también potencialmente amenazadores de la imagen del destinatario, ya que estos actos de hablan generalmente le sitúan en una posición de incomodidad en las que se ven forzados a actuar de una forma determinada; es decir, el destinatario siempre se va a ver amenazado. Los actos que amenazan al hablante incluyen aquellos actos que buscan ofender la imagen negativa del hablante y aquellos actos que directamente dañan la imagen positiva del hablante, como la auto-humillación: “Estoy empanado, se me ha olvidado entregar el trabajo”.

3. 3. 2. Estrategias

En un contexto en el que existe una vulnerabilidad mutua, todos los interlocutores tratarán de evitar cualquier acto de amenaza de la imagen, o buscarán ciertas estrategias para minimizar esa amenaza. Según Brown y Levinson (1978: 68), la actuación del hablante dependerá de tres dimensiones: el grado de deseo de comunicar el contenido de ese acto potencialmente amenazador, el grado de deseo de comunicarse eficientemente, y el grado de deseo de mantener intacta la imagen pública del interlocutor. Así, primero se plantea si hacer el FTA y dejar constancia de ello. En caso positivo, el siguiente paso consiste en si el acto se lleva a cabo junto a una acción reparadora o sin ella. Y, si se realiza el acto con una acción reparadora, determinar la naturaleza de esta: acto de cortesía positiva o acto de cortesía negativa.

Un hablante deja constancia de la realización de un acto de habla si queda claro para los participantes qué intención comunicativa llevó al hablante a hacer dicho acto. Es decir, si alguien dice: “Mañana te entrego el trabajo final”, ese alguien se está comprometiendo a realizar en un futuro ese acto, ya que está haciendo constancia de ello de manera inequívoca. Sin embargo, si un hablante no deja constancia de la realización de un acto de habla, entonces no hay una intención inequívoca, por lo que no se puede decir que el hablante se haya comprometido. Este último caso se suele materializar verbalmente mediante figuras retóricas como las preguntas retóricas o las tautologías.

Llevar a cabo un acto de habla sin una acción reparadora correspondiente supone que la realización de ese acto es la forma más directa, clara y concisa posible de hacerlo. Normalmente, esta manera de actuar es propia de los hablantes que no temen una venganza por parte de sus destinatarios, Tal situación puede darse cuando ambos interlocutores están de acuerdo en que la imagen puede ser dañada debido a una urgencia mayor, cuando la amenaza hacia la imagen del destinatario es muy leve, o cuando el hablante es claramente superior en relación con su interlocutor (tanto individual como socialmente). Por el contrario, llevar a cabo un acto de habla con una acción reparadora correspondiente supone que el hablante *da la cara* a su destinatario, es decir, intenta contrarrestar el daño potencial de su FTA, lo que indica que no pretende realizar tal amenaza hacia su imagen (Brown y Levinson/ 1978: 69).

Por último, solo queda distinguir la cortesía positiva y la cortesía negativa. En primer lugar, la cortesía positiva se dirige a la imagen positiva del destinatario. Para que surja efecto, el hablante adula la imagen del destinatario, lo que minimiza la amenaza potencial, indicando que desea obtener algún bien suyo. En segundo lugar, la cortesía negativa está principalmente orientada hacia satisfacer parcialmente la imagen negativa del destinatario con el objetivo de mantener su *autodeterminación* (Brown y Levinson/ 1978: 70). Para que surja efecto, el hablante tiene que reconocer y respetar la imagen negativa del destinatario y no debe interferir en su libertad de decisión.

Esta teoría nos hace ver que, si alguien desea llevar a cabo un acto potencialmente amenazante, pero desea mantener la imagen de aquellos inmiscuidos, este va a acometer un acto cortes apropiado a la amenaza de la imagen. De forma que el primer paso de un hablante, como se ha mencionado ya antes, siempre será el cálculo del grado de amenaza hacia la imagen ajena involucrada en el acto que va a llevar a cabo. Esto se hace mediante la consideración de factores principalmente afectados de la imagen amenazada, es decir, el poder relativo, la distancia social y el rango o tamaño de la imposición del acto involucrado. La evaluación de estas dimensiones sirve para determinar la gravedad de un acto amenazante de la imagen en particular. Así, Brown y Levinson proponen cinco *superestrategias* para la producción de los actos amenazadores de la imagen. Estas están sistemáticamente relacionadas con el grado de amenaza hacia la imagen, por lo que todo depende de la intención del hablante en maximizar o minimizar el acto amenazador de la imagen: *bald on record*, los actos amenazadores de la imagen se producen de forma directa, limpia, precisa y concisa en circunstancias en las que la imagen no es irrelevante o minimizada; cortesía positiva, su uso está dirigido a dañar la imagen positiva del destinatario; cortesía negativa, su uso está dirigido a dañar la imagen negativa del destinatario; sarcasmo o burlas cortes, los actos de amenaza de la imagen se llevan a cabo con el uso de las estrategias de cortesía que son obviamente inciertas, quedando así realizaciones superficiales. Con relación a este nivel, Leech (1983: 82) dice: “Si debes ofender, al menos hazlo de una manera que no entre en conflicto abiertamente con el *Principio de cortesía*, pero que permita al oyente comprender el punto ofensivo de su comentario indirectamente, a través de una implicatura”³; y la “cortesía retenida”, en la que la abstención de la cortesía en actos en los que, en un principio, se espera su presencia.

³ “If you must cause offence, at least do so in a way which doesn't overtly conflict with the Politeness Principle, but allows the hearer to arrive at the offensive point of your remark indirectly, by way of an implicature”

Antes de terminar este pues, me gustaría mencionar un acto perteneciente a la cuarta estrategia que, personalmente, siempre me ha fascinado. La ironía es una figura retórica que permite a los hablantes ser corteses y descorteses al mismo tiempo. Su presencia en una conversación conlleva a que se produzca un obstáculo para el buen entendimiento (lo que pone en peligro el principio de cooperación), pero no a un conflicto directo. Es más, la ironía vista como una ofensa puede tener una función más bien positiva, ya que la agresión verbal se llevará a cabo indirectamente, y no de manera directa como pueden ser las críticas. Leech (1983: 224) lo califica como un fenómeno *antisocial* del lenguaje, puesto que un hablante que se muestra irónico lo hace a costa de algún interlocutor mediante una cortesía irreal, una cortesía descortés. Esta insinceridad puede ser más o menos obvia, pero suele necesitar el acompañamiento consecutivo de una fórmula eufemística o de exageración: “Sí, claro, me muero de ganas de leer tu TFM”. Gracias a estas construcciones el oyente es capaz de inferir la implicatura con el verdadero significado del enunciado expuesto. Según su uso, puede variar en su fuerza, ya que no es lo mismo un enunciado irónico de carácter cómico que uno de carácter sarcástico, todo depende de las intenciones del hablante. Otra de los rasgos distintivos de la ironía es su sutileza a la que Leech denomina *inocencia aparente*, la cual dificulta mucho la producción por parte del oyente de una réplica. Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, se podría decir que su contrario es la broma, una manifestación amistosa con forma ofensiva.

3. 3. 3. Factores

Tras presentar las estrategias posibles a escoger para enfrentarse a los actos de habla amenazadores de la imagen, Brown y Levinson (1987: 71) aseguran que todo hablante racional que se encuentre en las mismas condiciones tendrá la tendencia a escoger la misma estrategia. Esto se debe al hecho de que una estrategia particular conlleva intrínsecamente a unas consecuencias que pueden ser más ventajosas que las otras. Para escoger la estrategia adecuada hay que tener en cuenta dos factores fundamentales: las consideraciones previas y las variables sociológicas. Este segundo término, simultáneamente, depende de la distancia social, del poder que posea cada hablante en comparación al otro y del grado particular de imposiciones de una cultura.

La gravedad de un acto de habla amenazador de la imagen está compuesta por el riesgo que corren las imágenes del hablante y su destinatario con relación a la naturaleza del propio FTA. Así, una confesión ataca principalmente a la imagen del hablante, una orden ataca a la imagen del destinatario y actos como un ofrecimiento afectan a ambas. Para medir esta gravedad Brown y Levinson (1978: 76) elaboran una ecuación:

$$W_x = D(S, H) + P(S, H) + R_x$$

Su significado expresa que la gravedad (*Weighted*) de un acto concreto (*x*) es directamente proporcional a la distancia social (*Distance*) y al poder relativo (*Power*) que existe entre el hablante (*Speaker*) y su destinatario (*Addressee*) más el grado de imposiciones de su cultura (*Ranking*).

3. 3. 4. La estructura conversacional

Autores como Turner (1975) y Schegloff (1976) enuncian que la conversación está determinada esencialmente por cómo es entendida la declaración que se expresa en ella. Pero, estos mismos autores también defienden que en muchos puntos es necesario conocer cómo afecta a la estructura conversacional la posible presencia de los FTAs, ya que la organización estructural de la conversación es muy sensible a las violaciones. Para ello, no es necesario que la amenaza sea inherente al acto de habla, puesto que se puede transmitir una intención crítica mediante una serie de actos que no necesariamente sean FTAs. Un ejemplo de ello puede resultar muy familiar a la población más joven cuando su madre le pregunta si se ha acordado de barrer la casa, tender la lavadora, descongelar el pollo para la comida y muchas otras tareas del hogar cuya respuesta siempre es negativa. En estos casos el niño o niña no necesita que su madre le regañe para que se sienta atacado, simplemente con admitir que no se ha acordado de hacer nada ya es suficiente. Incluso, en algunas situaciones en las que, generalmente, el acto no representa una amenaza puede ser tomado como tal. Una vez tuve un problema con un amigo cuya novia vive en el extranjero, y a la que solo puede ver un número limitado de ocasiones al año. Tras decirme que no podría verla hasta las siguientes navidades (en esos momentos estábamos en primavera), yo le dije involuntariamente que había quedado con mi pareja ese mismo fin de semana. Simplemente enuncié un hecho real en relación con su intervención sin el propósito de dañarle, pero él sí que se sintió amenazado y me lo hizo

saber mediante una protesta. En resumen, los planos son jerárquicos y la comprensión conversacional se logra mediante la reconstrucción de niveles intencionales, lo cuales se posicionan, en cuanto a importancia, por encima del significado detrás de los enunciados. De esta forma, algunos FTA solo tienen efecto mediante secuencias de varios actos (Brown y Levinson/ 1987: 233).

3. 3. 5. Un acercamiento práctico

Félix-Brasdefer y McKinnon (2017) llevaron a cabo un estudio que examinó los actos de habla descorteses ofensivos a la luz del comportamiento culturalmente apropiado en el mundo de habla hispana. Estos datos reflejan la habilidad de los aprendices de ELE en percibir y evaluar el comportamiento descortés basado en sus experiencias previas, para así comparar sus cuadros cognitivos con los del hablante español medio. El método empleado se basó en preguntar a los estudiantes de español sobre un recuerdo de un evento descortés que hubiera ocurrido durante su proceso de estudio por las diferentes regiones del mundo hispanohablante. Tras solicitar información demográfica, se les hizo describir una conversación en la que “alguien dijera algo que te hiciera sentir mal o incómodo/a”⁴ (Félix-Brasdefer y McKinnon, 2017). En orden a la obtención del mayor número de detalles posibles, los aprendices también fueron instados a incluir exactamente todo lo que dijeron el resto de los participantes de la conversación (las formas lingüísticas), la forma con la que lo dijeron (la prosodia), dónde tomó lugar la conversación (el contexto físico), la relación entre los interlocutores, y si otras personas escucharon la conversación (el contexto social), para así saber cómo reaccionó ante la situación tanto el estudiante como las otras personas. Se propuso una serie de cuestiones clave para orientar la investigación y determinar si un evento potencialmente descortés viola diferentes subcomponentes de la imagen y los derechos sociales.

Para entender los resultados, primero debo hacer mención del modelo en el que se basa dicho estudio, que en este caso es el modelo de gestión de relaciones de Spencer-Oatey (2002, 2005, 2008), en el que se muestra cómo los participantes conversacionales pueden mejorar o desafiar diferentes aspectos de la imagen o los derechos sociales de sus interlocutores. Siguiendo la definición de *face* de Goffman (1967), Spencer-Oatey divide

⁴ *In which someone said something to you that made you feel bad or uncomfortable.*

el concepto en tres subcomponentes: *quality face*, la cual concierne al reclamo personal de las características propias; *relational face*, como el reclamo personal de las características propias surgidas a raíz de su papel social; y la *identity face*, como el reclamo personal de las características propias relacionadas con los aspectos compartidos dentro de un grupo social. Parecido a la imagen, la categorización de los derechos sociales puede ser dividida en dos subcomponentes: los derechos de igualdad, los cuales representan la idea de que todos tenemos el derecho de ser tratados con respeto por los demás; y los derechos asociativos, o la idea de que todos tenemos el derecho a la participación social con otras personas de acuerdo con el tipo de relación que tengamos con ellas.

Una vez dicho esto, según los resultados del estudio, el tipo más frecuente de ofensa primaria afectaba a la *quality face*, seguido de la *identity face*, los derechos de igualdad, la *relational face* y los derechos asociativos. También, se debe señalar que no todos los eventos descorteses contenían una ofensa secundaria, aunque había situaciones en las que había dos. La mayoría de estas ofensas secundarias pertenecían a los derechos asociativos, seguidos de la *relational face*, los derechos de igualdad, la *quality face* y la *identity face*.

Diecinueve de los cincuenta casos descorteses presentados en el estudio están relacionados con la habilidad lingüística de los aprendices, los cuales son clasificados como violaciones de la *quality face*. Estos comentarios negativos se mostraron tanto en las cuatro competencias del lenguaje (escucha, habla, escritura y lectura) como en la pronunciación y en errores gramáticos y léxicos. Después, nueve de los cincuenta casos están relacionados a diferencias entre las normas culturales de la L1 y la L2 del estudiante. Y, con relación a la percepción de comportamiento ofensivo, doce casos contienen lenguaje ofensivo dirigido a los aprendices, quienes reportan estos casos por comentarios explícitos o implícitos (muchos de ellos responden al término *piropo*).

Para trasladar este estudio teórico al aula y enseñar la descortesía a los alumnos, es necesario que el foco de enseñanza se centre en la sensibilización de los aprendientes en cuanto a la información sociocultural que dictamina cuándo un comportamiento es visto como apropiado o inapropiado en relación con las expectativas de la otra cultura. Para este aprendizaje pragmático en L2, será necesario tratar aspectos como las formas lingüísticas, los significados funcionales y los rasgos contextuales requeridos. Félix-Brasdefer y Mugford propusieron un modelo de enseñanza de la descortesía en el aula de ELE en el que se incluyó la adquisición de los siguientes componentes: sensibilización,

input pragmático (identificación y reflexión sobre el comportamiento (des)cortés), la gramática como recurso comunicativo y la práctica del comportamiento cortés y descortés en el aula. Todo ello, a su vez, bajo tres bases fundamentales para la enseñanza de la descortesía con respecto a la percepción del comportamiento ofensivo: el desarrollo de la conciencia sociopragmática, la comparación intercultural y la identificación de los rasgos descorteses dentro de un acto conversacional.

Siguiendo sus indicaciones, los docentes deben explicar los diferentes componentes que interfieren en el concepto de descortesía, incluyendo diferentes formas de cómo responder a comportamientos ofensivos propios de los hablantes de la L1. En clase, los estudiantes tendrán discutir la asociación del comportamiento descortés con conceptos como la rudeza, la ofensa, la inconsideración y la verbalización agresiva y/o abusiva. En grupos, tendrán la oportunidad de exponer y discutir sobre experiencias en las que ellos fueron testigos o participaron en una situación de descortesía, lo que ayudará a activar sus esquemas mentales sobre contextos de ofensa previos en la L1. Para que este ejercicio se realice de forma adecuada, será necesario que se especifique la descripción del comportamiento ofensivo en particular: qué se dijo, quién lo dijo, cómo se dijo, dónde se dijo y cómo este acto causó dicha ofensa. En esta discusión se puede incluir comparaciones interculturales sobre lo que es considerado un comportamiento descortés en las diferentes regiones del territorio hispanohablante. Para estas comparaciones, se pueden tratar algunas situaciones típicas, como la insistencia en el ofrecimiento de comida, la enunciación de opiniones no solicitadas, o el tratamiento de datos como la edad, los años y el salario. Sin embargo, los instructores también deben enfatizar que estas son solo diferencias prototípicas y que pueden o no encontrarlos en el extranjero debido a diferencias individuales. En general, el objetivo de esta actividad es animar a los estudiantes a pensar en ejemplos de comportamiento descortés en español y en cómo respondieron a este tipo de ofensa en sus interacciones con la cultura de destino.

Como broche final a este estudio, se debe poner en relieve que su origen se vio impulsado por otro estudio intercultural dirigido por Culpeper (2010) (en el que también participaron otros autores: Marti, Meu, Nevala y Schauer) en el que también se empleó el modelo de Spencer-Otaey para preguntar a estudiantes de diversas procedencias (China, Inglaterra, Finlandia, Alemania y Turquía) sobre sucesos en los que experimentaron una situación de descortesía. Los investigadores descubrieron que la percepción de la ofensa más frecuente en las cinco culturas pertenecía a la violación de la *quality face*, con la

excepción de la estudiante china, quien dividía su percepción de una forma equilibrada entre la *quality face* y los derechos de igualdad. Estos números referentes a los derechos de igualdad y los derechos asociativos también eran muy altos, sobre todo en los estudiantes de China, Finlandia y Alemania. Además, los autores encontraron que, en los informes sobre Inglaterra y Turquía, las violaciones de la *quality face* estaban más presentes que los derechos sociales, mientras que en China y Alemania el informe tendía a la observación opuesta.

Esta clase de estudios muestran que la descortesía debería ser una parte de la enseñanza de los aprendientes en cuanto a la competencia pragmática. Los estudiantes necesitan desarrollar su conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático respecto a qué expresiones son apropiadamente usadas en situaciones descorteses en L2.

3. 3. 6. Actos de habla descorteses típicamente hispanos

En las culturas de acercamiento como la española y las latinoamericanas, existe una menor sensibilidad con respecto al concepto de las amenazas a la imagen y un mayor compromiso afectivo a establecer vínculos interpersonales. Para aproximarnos más a la cultura hispanohablante, Kaul de Marlangeon (2017) expone tres tipos de actos de habla descorteses muy típicos en esta cultura.

La llamada *descortesía de fustigación*, la más representativa del comportamiento descortés y de la ofensa intencionada del hablante en busca de una confrontación en el discurso. Kaul de Marlangeon (2005) definió este tipo de descortesía como:

Una agresión directa verbal constituida por comportamientos volitivos, conscientes y estratégicos, destinados a herir la imagen del interlocutor para responder a una situación de enfrentamiento, o con el propósito de entablarla.

Es un ataque amenazador de la imagen del destinatario cuyo fin atiende a crear situaciones molestas no fortuitas. Cualquier lector que haya tenido un hermano entenderá muy bien este acto descortés, ya que es una de las bases de una relación de fraternidad en la niñez: “Yo soy el favorito de mamá y papá, a ti no te quieren”.

También nos encontramos las llamadas *meteduras de patas*, muy propias de aquellos hablantes torpes por naturaleza y una de las manifestaciones más representativas de los actos descorteses involuntarios. La falta de intencionalidad en un acto cuyas consecuencias conllevan a un acto de habla descortés provoca que el hablante sienta un gran sentimiento de vergüenza o inquietud consigo mismo, ya que la imagen del destinatario se ha visto amenazada por un fallo suyo. No obstante, su carácter intencional no desacredita que sea un acto de habla descortés. Hace poco presencié una de estas meteduras de pata en un programa de televisión en que el presentador hizo una llamada aleatoria con el fin de regalar un viaje turístico. Cuando le contestó una mujer mayor, el presentador le dio buena noticia, acompañándola de un comentario inocente al decirle que se podría ir con su marido de vacaciones a cualquier destino. Todo dejó de ser tan bonito cuando la señora contestó: “Pues como tenga que ir con mi marido tendré que ir a desenterrarlo al cementerio”.

Por último, nos encontramos ante los *actos formalmente descorteses animados por un propósito cortés*. Como explica Kaul de Marlangeon (2008), el hablante transmite doblemente su intencionalidad. Por una parte, para conseguir expresar su mensaje de la manera más óptima posible, y por otra parte, la paradójica elección de la descortesía como vía para realizar tal intencionalidad. Creo que la forma de entender mejor este acto es a través de un ejemplo muy claro. Siempre me acordaré cuando, durante una procesión en las fiestas de mi pueblo, un hombre que vio superada su voluntad por el éxtasis de la pasión católica gritó a pleno pulmón: “Viva la Virgen de Altagracia, me cago en Dios”. Cabe destacar que estos actos de habla no conforman parte de la anticortesía, aunque sí de una actitud antinormativa.

3. 4. Actos de habla hostiles

Como se ha visto al principio de este segundo bloque de contenido, un acto ilocutivo es aquel que se realiza al decir lo que decimos (prometer), mientras que un acto locutivo es aquel que dice lo que decimos (emitir un enunciado con un significado interpretable) y un acto perlocutivo es aquel que realizamos por decir lo que decimos (intimidar a alguien). Los actos de habla hostiles, Antonio Blanco (2008) los abrevia mediante las siglas AHH, se expresan mediante verbos que ponen de manifiesto *cosas que hacemos con palabras*. El rasgo mínimo común para este tipo de actos de habla es su carácter

hostil, siendo la mayoría de ellos actos inherentemente hostiles, los cuales surgen a raíz de situaciones de conflicto interpersonal (como enfrentamientos o discusiones). En otras palabras, son actos de habla descorteses intrínsecamente hostiles. Algunos se pueden mitigar debido a su menor grado potencial de hostilidad, o gracias a mecanismos contextuales de cortesía. Y, aunque se establezca una lista finita de esta clase de actos habla, es una realidad que cualquier acto, en el contexto apropiado, puede suponer una amenaza para la armonía conversacional. Pero, esto ocurre en el plano de las consecuencias (plano perlocutivo), las cuales se deberán al contenido del acto, no al acto en sí. Los actos de habla hostiles contienen un potencial inherente de hostilidad debido a que su propia naturaleza supone un riesgo para la armonía social, ya que este tipo de actos están socialmente (y/o moralmente) mal vistos, y son considerados con rechazo. Incluso algunos de estos actos verbales son ilegales, ya que perpetrarlos con éxito es sinónimo de cometer un delito lingüístico (como la extorsiones, o los falsos testimonios). Sin embargo, este aspecto de lo socialmente reprobable tampoco es una afirmación absoluta, pues muchos actos pueden funcionar como una justificación en algunas ocasiones. Además, la hostilidad puede funcionar como un instrumento de control social institucionalizado, lo que haría de su existencia algo socialmente legitimado.

Según Blanco, el término *hostil* (lingüísticamente hablando) posee un carácter negativo y es entendido como aquello que es incompatible con la cortesía (entendida como la preservación de la imagen pública de los interlocutores); es decir, representa el extremo opuesto a esta, o funciona como una forma no mitigable de descortesía. Se tiende a tratar a estos actos de habla como formas marginales que no merecen la pena ser estudiadas y que no deben marcar un punto de inflexión en la teoría de los actos de habla (una prueba de ello es el hecho de que siempre se muestren los mismos ejemplos: amenazas e insultos). Sin embargo, la realidad es que el territorio de estos actos habla calificados como ADH es enormemente rico, tal y como se puede ver en la clasificación de estos actos por parte de grandes lingüistas como Searle (1975) y Austin (1962), quien propuso una clasificación de hasta once tipos de agrupaciones de actos de habla hostiles: acusar, amenazar, anular, blasfemar, contradecir, burlarse, cotillear, insultar, jactarse, tergiversar y reñir. Pero, aun así, la mayoría de teorías no tienen en cuenta esta clase de actos debido a tres cuestiones principales: un énfasis exacerbado de la pragmática contemporánea en la cortesía y en la cooperatividad (el cual se lleva a su máxima potencia en casos de *ética conversacional*); un énfasis excesivo en el plano cognitivo del emisor

(los AHH no se centran exclusivamente en el emisor, sino que tratan los actos como acciones comunicativas bidireccionales situados en un contexto público y social); y un énfasis desmedido en la *explicitud* de los actos ilocucionarios (muchos AHH se explicitan como una consecuencia en los demás).

Para acabar con este tipo de perspectivas prejuiciosas, Antonio Blanco realiza un estudio que propone una versión diferente, y en el que incluye una lista de 140 verbos de habla hostil, entre los cuales podemos encontrar: escarnecer, maldecir, oprobial, rehusar, o denostar. Nuestras conversaciones son esfuerzos cooperativos que casi siempre se enuncian en un tono amigable, pero hay conversaciones en la que encontramos una gran variedad de AHH, tantas que suponen entre un diez y veinte por ciento del total de los actos de habla transmitidos por un hablante. Incluso, autores como Craig (1986) y Tracy (1990) argumentan que los actos de habla hostiles se deberían considerar, en un término adecuado, como una dinámica de cooperación comunicativa interpersonal. Para reivindicar los AHH, Blanco se enfrenta a cuatro problemas principales.

3. 4. 1. ¿Ilocutivos o perlocutivos?

Aquellos que consideran que los AHH son actos marginales que no se merecen ser considerados como actos ilocutivos los suelen asociar a lo perlocutivo, como puede ser Nicoloff (1989) con el caso de las amenazas. Estos lo consideran perlocutivos *por el hecho* de decir algo, aspecto que los relacionan a las consecuencias o efectos de los actos más básicos (los ilocutivos). Pero, si los AHH se considerasen como actos perlocutivos, no tendrían un efecto tan importante sobre la noción de *fuerza*. La mayor parte de los autores especializados consideran los actos de habla hostil como ilocutivos, aunque los siguen denostando a un plano inferior.

Si se quiere poner a prueba su naturaleza, se pueden realizar diversos experimentos. Para comprobar si un acto de habla es ilocutivo, Blanco se hace una pregunta: *¿Está al mismo nivel que un acto ilocucionario paradigmático?* Si la respuesta es positiva, es probable que sea ilocutivo. También, existe la *posibilidad de denegación explícita*, que explica cómo un acto perlocutivo depende de los efectos causados sobre la audiencia para obtener un éxito comunicativo. Estos actos no están bajo un control inmediato del hablante, sino que están subordinados a sus causas y efectos, de forma que cuando se

produzca su efecto, el hablante ya no puede hacer nada por evitarlo. Nadie puede decir: “No te estoy molestando” y esperar que de esa forma el destinatario no se sienta molesto.

Estos experimentos de Antonio Blanco no ofrecen una resolución absoluta, pero sí que dejan claro algunas ideas, como el hecho de que *amenazar* debe de estar al mismo nivel que *pedir*, y no al mismo que *ofender*. Este desajuste se puede explicar mediante diferentes puntos de vista. Desde el argumento convencionalista, se dice que si las amenazas fueran consideradas actos ilocutivos esto supondría un reto para la concepción convencionalista de la fuerza, ya que la forma estándar para realizar actos ilocutivos consiste en utilizar el verbo en primera persona singular del presente del indicativo y en voz activa, cosa que no se cumple con las amenazas. Esto se debe al carácter no explícito de los AHH, pues son actos cuya interferencia conversacional está mal vista socialmente (realizar explícitamente una amenaza sería algo directamente reprochable). Por otro lado, encontramos el argumento ético-discursivista, representado por Habermas (1991), quien tiene el objetivo de ligar la noción de la fuerza ilocucionaria con la búsqueda de la cooperatividad conversacional (*racionalidad comunicativa*). Para ellos, los actos hostiles pertenecen al ámbito perlocutivo, el cual se caracteriza por un tipo de racionalidad estratégica (son vistos más como un medio).

Una buena forma de argumentar la naturaleza ilocutiva de los actos de habla hostiles consiste en hacer referencia a modelos teóricos explicativos en pragmática. Un ejemplo de ellos es el papel clave de la hostilidad verbal dentro de las teorías acerca de la cortesía, pues están en el extremo de la descortesía, ya que son actos inherentemente descorteses que ponen en riesgo las relaciones sociales. Leech (1983) propone una taxonomía de los actos ilocutivos basada en su función de *establecer y mantener el buen entendimiento*: convivencial, acciones que apoyan la cortesía (ofrecer); colaboradora, acciones indiferentes a la cortesía (informar); competitiva, acciones que entren en conflicto con la cortesía (ordenar); y conflictiva, acciones directamente amenazadoras de la relación entre interlocutores (acusar). En esta taxonomía, Leech se centra, sobre todo, en las ilocuciones convivenciales y competitivas, dejando de lado las conflictivas, ya que suponen el extremo contrario a la cortesía, pero al menos ya se les concede un lugar natural dentro de la categorización funcional. Además, son imprescindibles, pues cualquier modelo de cortesía necesita admitir los actos hostiles como uno de sus extremos.

3. 4. 2. ¿Actos o infortunios?

Esta pregunta surge de la propia naturaleza de estos actos de habla, puesto que parece que una de las condiciones constitutivas de su realización exitosa reside en su *insinceridad*, aspecto que suele representar un defecto. Pero, es todo lo contrario, ya que actos como la *calumnia* necesitan ser falsos para llegar a comunicarse con un éxito pleno, es decir, es un rasgo constitutivo de su ser. Así, una estrategia recurrente para quitar importancia a las figuras de los AHH consiste en tratarlos como modos de actuación por los que otros actos de habla pueden resultar defectuosos, no como actos de habla enteramente autónomos.

A esta cuestión se une la noción de *infortunio del habla*, uno de los conceptos más importantes en la teoría de Austin (1962). El autor asegura que para realizar acciones mediante las palabras es preciso un esfuerzo mayor al de simplemente proferir dichas palabras. De esta forma, propone un conjunto de condiciones cuyo cumplimiento asegura la plena realización de un acto verbal. Paralelamente a esta teoría muestra su *teoría de los infortunios*, en la que enuncia los diferentes componentes que pueden deteriorar un acto de habla. Además, muestra una clasificación dividida en dos grandes clases: los desaciertos, infortunios de tal gravedad que provocan que el acto no se realice y su función sea nula, y los abusos, infortunios menos graves, ya que no implican que el acto no se lleve a cabo, solo ponen en cuestión su funcionalidad. Entonces, a esta altura, Blanco lanza una pregunta al aire: *¿Los AHH deberían ser analizados como infortunios o como actos de habla autónomos?* Pues, ante la premisa de estar hablando de actos de habla ilocutivos, se deberían tratar como actos de habla autónomos, ya que de lo contrario se estaría afirmando la existencia de infortunios dentro del campo ilocutivo, lo que podría suponer un grave problema para su estructura teórica. Esta pregunta nace del hecho de que los infortunios estén relacionados a algo socialmente mal visto, al igual que los AHH. Se debería intentar desligar el término infortunio de la reprochabilidad social y/o moral de algunos actos.

3. 4. 3. ¿Primera o tercera persona?

Tradicionalmente, los actos de habla siempre se han representado desde la primera persona, lo que ha conllevado al predominio del análisis del emisor y de su perspectiva de primera persona. Blanco enuncia el PPPPP, es decir, el *Principio de la Prioridad de la Perspectiva de la Primera Persona*, el cual versa que los actos ilocucionarios deben decantar preferencia por los estados mentales individuales del emisor. Esto deja fuera de juego a los AHH, pues normalmente se realizan de un modo no explícito en los que la fuerza no queda plasmada por la acción del emisor, sino que queda patente en los espectadores, quienes tienden a realizar *atribuciones de fuerza muy explícita*; esto se debe a que los actos hostiles resultan muy comentados. De esta forma, los AHH pasan a ser analizados desde una perspectiva de tercera persona, en los cuales se destaca los aspectos intersubjetivos de la fuerza. Debido a esto, la teoría cambia a PPPTP, es decir, el *Principio de la Prioridad de Perspectiva de la Tercera Persona*, el cual aboga por la defensa de las atribuciones ilocutivas desde la perspectiva de la tercera persona. Esta afirmación se escuda en la existencia de una gran abundancia de atribuciones ilocutivas de tercera persona, además de una gran variedad de casos que sólo se pueden tratar desde la perspectiva de tercera persona, como la *indeterminación ilocucionaria deliberada* (en ocasiones no se es explícito porque conviene no serlo, de manera que la fuerza explícita se deja como una responsabilidad del oyente al que se dirige) y las *alusiones imprudentes*, alusiones que se originan con una fuerza no pretendida.

3. 4. 4. ¿Teoría o no teoría?

La tendencia hacia el rechazo de esta clase de los AHH se debe a la idea de que incluir este tipo de actos en una teoría general de los actos de habla supone una dificultad añadida a la hora de construir una teoría sistemática unificada, lo que ya de por sí es algo muy complicado. Antonio Blanco (2007), en un estudio anterior al referido durante todo este apartado, explicó cómo la fuerza de una emisión no parece reducible a un único factor determinante:

Tales factores no ofrecen, por separado, condiciones suficientes para que una emisión se cargue con una fuerza típica; y lo que es más grave, existen múltiples casos en los que tales factores no proporcionan ni siquiera condiciones necesarias.

Estos actos ilocutivos, los actos de habla hostiles, en todo caso, ponen de relieve la importancia de los factores sociales relacionados con el conflicto y con el mantenimiento del orden social, lo que supone un desafío para los modelos centrados en algún principio lingüístico interno. Sin embargo, no por ello se puede decir que sean irrelevantes.

3. 4. 5. Una aproximación a los actos de habla hostiles

Para que el lector entienda mejor cómo funciona un acto de habla hostil y todo lo que este conlleva, a continuación, se expondrán dos ejemplos, uno de ellos menos conocido (el reproche) y otro más conocido (el insulto).

El reproche es un acto de habla descortés con una doble función ilocucionaria (muestra desaprobación y prohibición) cuyas implicaturas atacan a las dos caras de la imagen pública del interlocutor. Desde la cortesía negativa, estas emisiones intentan forzar al destinatario a realizar una acción, mientras que desde la cortesía positiva se busca reprender una acción llevada a cabo anteriormente por el destinatario. Según V. Julián Vallejo (2011), la fuerza ilocucionaria del reproche se encuentra en momentos: “en primer lugar, al *afirmar* que la condición de razonabilidad expresada es inaceptable; y segundo, en las fórmulas ironizadas”. Un ejemplo de ello es la típica situación en la que un niño lleva las notas académicas a su madre, quien, al ver que, entre todos los sobresalientes, hay un cinco en Matemáticas, profiere un enunciado como: “Podrían estar mejor”. Con esta simple construcción formada por tres palabras, la madre ya mostraba su desaprobación general, a pesar de que solo haya un suficiente, y ha condicionado la libertad de su hijo.

Por otro lado, los insultos generalmente se caracterizan como términos peyorativos que se refieren a grupos étnicos o sociales. Estrictamente no son los únicos términos con un significado negativo, pues existen diferentes tipos de palabras de carácter peyorativo que Castroviejo, Fraser y Agustín Vicente (2019) denominan *términos étnicos y sociales usados como insultos* (*ethnic/social terms used as insults*: ESTI). Algunos semánticos analizan los insultos como una mezcla de expresiones, las cuales poseen un significado

condicional de verdad (también llamado *de cuestión*) y un significado condicional de uso (o *no de cuestión*). *Gitano* es uno de los mejores ejemplos: esta palabra puede tener un uso condicional de verdad, usada para referirse a alguien romaní, pero también puede tener un significado peyorativo si un hablante se dirige a su interlocutor con este término con un sentido secundario, cuya intencionalidad es acusar al destinatario de ser un ladrón o un mentiroso. El uso de esta clase de términos no solo supone un insulto a la persona a la que se refiere, sino que también es un estereotipo que ofende a toda su comunidad. Este segundo nivel de insulto toma la forma de un genérico que expresa un estereotipo negativo que afectan a todos sus miembros por igual.

La mayor diferencia entre los ESTI y los insultos es que estos segundos provienen de un origen degradante, mientras que los ESTI poseen un uso neutral no dañino, aunque cuando estos términos son empleados realmente como insultos, su extensión neutral desaparece. De esta forma, cuando los hablantes dicen de alguien que él o ella es X, están afirmando que esa persona debe ser tratada de cierta manera (peyorativa) porque esa persona tiene ciertas características estereotípicas propias del grupo étnico o social al que pertenece. Por otra parte, se podría afirmar que los ESTI también tienen un componente actitudinal, ya que alguien no usaría el nombre *gitano* como un término peyorativo si no tuviera una actitud negativa hacia la gente romaní.

4. CONCLUSIÓN

Una vez llegado a este punto, solo queda recalcar los aspectos más significativos de todo el escrito. La primera idea que quiero resaltar es la importancia que guarda la Pragmática dentro del método comunicativo en la enseñanza de ELE, pues nunca me cansaré de recalcar que el aprendizaje de unos contenidos lingüísticos marcados por unas normas gramaticales y morfosintácticas no supone la adquisición de una lengua. Para que el aprendiente sea capaz de comunicarse óptimamente es totalmente necesario que ese alumno sea expuesto al habla real de la lengua meta, ya que mediante su práctica constante logrará obtener una inmersión pragmlingüística total. En este proceso se debe tener en cuenta tanto los elementos lingüísticos como los extralingüísticos, los cuales evidencian el papel clave que juega el contexto intercultural. Si se quiere aprender una lengua, primero es necesario comprender y respetar su realidad sociocultural.

Con respecto al verdadero foco temático, al realizar este trabajo he tomado consciencia de tres cosas. La primera se refiere al poder que la lengua ejerce sobre sus hablantes, quienes no toman consciencia de ella. Todas nuestras relaciones sociales están condicionadas por la influencia de nuestro idioma, a través del cual tenemos la posibilidad de llevar a cabo acciones que nos beneficien tanto a nosotros mismos como a los demás, y acciones que pongan en riesgo continuamente tanto nuestra integridad psicológica, física y emocional como la del resto de hablantes.

En segundo lugar, quiero señalar que la famosa cita de Ortega Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia” se ha quedado algo desfasada, pues, para comunicarnos adecuadamente, no solo debemos tener en cuenta las circunstancias de nuestro entorno (tanto social como individual), también se debe de respetar las circunstancias del entorno de nuestro interlocutor. Todo depende de todo, de la situación física en la que se encuentran los hablantes, del registro, de la distancia social que los separa, de su situación cognitiva y emocional individual, de su cultura, del grupo social al que pertenecen dentro de su cultura, de su estado anímico, de su experiencia como hablantes pertenecientes a un mundo común, pero a la vez diferente, de sus intenciones, de sus creencias, de sus actitudes, de sus comportamientos, de su potencial comunicativo, de su forma de expresarse, de su manera de percibir el mundo, de su forma de ser. Todo ello puede hacer que una simple palabra sea vista como una bendición o como un tormento.

Y, por último, me gustaría reivindicar el papel de los actos de habla descorteses dentro del marco teórico de la Pragmática, ya que la evidencia de que existe un desequilibrio entre la investigación de la cortesía y la descortesía es algo muy notable. Como decía Antonio Blanco, los lingüistas están cegados por estudiar la lengua desde una perspectiva egocéntrica debido a que, por el contrario, muchas de sus teorías correrían el riesgo de ser desestructuradas. Esto hace que fenómenos como los actos de habla hostiles sean marginados en la mayoría de los contenidos teóricos, lo que me parece un grave error, pues al fin y al cabo supone una pérdida de conocimiento. Esto, junto a la tendencia de seguir lo políticamente correcto, ha llevado a que, en la enseñanza, siempre se enseñe el lenguaje desde su dimensión más cortés, pero ¿qué ocurriría si se plantease un modelo basado en la descortesía? Es una pregunta que no tiene una fácil respuesta, pero su desarrollo podría implicar ciertas ventajas. Si se tuviese más en cuenta aspectos relacionados con la descortesía, el proceso de aprendizaje podría transmitir contenidos muy pocos explorados por las programaciones actuales, tales como el uso de la descortesía, las posibles estrategias para llevar a cabo un acto amenazador de la imagen, o los diferentes actos de habla descorteses según la intencionalidad del hablante. Estos aspectos ayudarían al hablante a tener más instrumentos lingüísticos con los que operar en diferentes situaciones, además de una concepción más amplia de la lengua y un mejor entendimiento de los rasgos culturales. En un principio pueden parecer contenidos no muy recomendables para la enseñanza de un idioma, pero todo depende de su estructuración. Es evidente que enseñar a cómo amenazar es algo inútil para un niño que se encuentre en un nivel A2, pero quizá sí que resulta de ayuda para alguien que esté en un nivel más elevado. Cualquier contenido es de utilidad si se sabe cómo, dónde, cuándo y con quién utilizarlo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AMENÓS PONS, José; AHERN, Aoife y ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (2019): *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática. Claves para la enseñanza del español*, Edinumen, Madrid.
- BLANCO SALGUEIRO, Antonio (2008): “Cómo hacer cosas malas con palabras: actos ilocucionarios hostiles y los fundamentos de la teoría de los actos de habla”, *Revista Hispanoamericana de Filología*, vol. 40, N. 118, pp. 3-27.
- BROWN, Penelope y LEVINSON, Stephen C. (1987): *Politeness: some universals in language usage*, Universidad de Cambridge.
- CASTROVIEJO, Elena; FRASER, Katherine y VICENTE, Agustín (2019): “More on pejorative language: insults that go beyond their extensión”, Springer Nature. [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02624-0>
- CULPEPER, Jonathan (1996): “Towards an anatomy of impoliteness”, *Journal of pragmatics*. 25, pp. 349-367
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (2004): “Aportaciones de la pragmática”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), Madrid, SGEL, pp. 179-197.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. César y MCKINNON, Sean (2016): “Perceptions of impolite behavior in study abroad contexts and the teaching of impoliteness in L2 Spanish”, *Journal of Spanish Language Teaching*, pp. 99-113.
- GRANDE ALIJA, Francisco Javier (2015), “Presentación: la competencia pragmática y sociocultural en el aula de ELE”, *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, pp. 13-21.
- HAVERKATE, Henk (1996): “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, coord. por María Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia, pp. 45-58.
- KAUL DE MARLANGEON, Silvia (2017): “Tipos de descortesía verbal y emociones en contextos de cultura hispanohablante”, *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 5, 1, pp. 119-123.

- LEECH, Geoffrey N. (1998): *Principios de Pragmática*, Traducción, notas y prólogo de Felipe Alcántara, Universidad de La Rioja, Logroño.
- MÉNDEZ-GUERRERO, Beatriz (2017): “Cultura e interculturalidad”, *Manual del profesor de ELE*, A. M. Cestero e I. Penadés (eds.), capítulo 22 <https://www.researchgate.net/publication/348881753>
- VALERO AGUILAR, Andrea (2008), “Inmersión de la Pragmática en el aula de ELE”, en *Teoría y práctica docente (Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE, Valencia, del 15 al 17 de mayo de 2008)*. Jorge Martí Contreras (coord.), Onda, JMC, pp. 363-378.
- VALLEJO ZAPATA, Víctor Julián (2011): “El reproche y el silencio vistos a la luz de la teoría de la cortesía: análisis pragmalingüístico de *Diatriba de amor contra un hombre sentado*, de Gabriel García Márquez”, *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol.16, N. 29. Medellín.
- YANG, Kaiyu (2022): *Estudio contrastivo de ocho componentes culturales basado en cinco tipos de actos de habla en una sección de manuales de ELE y CLE*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.