



**EL ACTO VERBAL DE LA QUEJA EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
THE VERBAL ACT OF COMPLAINT IN TEACHING/LEARNING SPANISH AS A
SECOND LANGUAGE**

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

**Presentado por
D^a María del Mar Terol Cabrerizo
Dirigido por
Dr. D Manuel Martí Sánchez**

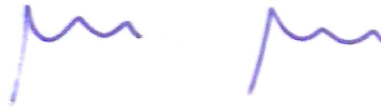
Alcalá de Henares, a 30 de junio de 2021

D. Manuel Martí Sánchez

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: EL ACTO VERBAL DE LA QUEJA EN LA ENSEÑANZA/
APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA, ha sido realizado bajo mi
dirección por el alumno/a D.^a M.^a del Mar Terol Cabrerizo

Alcalá de Henares, a 30 de junio de 2021



Firmado Manuel Martí Sánchez

A lo largo de este tiempo han sido muchas las personas que me han aconsejado, ofreciéndome su apoyo y ánimo en el proceso de elaboración del Trabajo Final de Máster. Sin ellas no hubiera sido posible terminar este trabajo. Este es el momento de agradecerles y tenerlos en cuenta.

En primer lugar, me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a mi tutor de TFM, Dr. Manuel Martí Sánchez no solo por orientarme, facilitarme documentos y remitirme sugerencias profesionales sobre el trabajo, también por su infinita paciencia.

También quisiera darle las gracias a mi familia, que me ha apoyado de manera incondicional y me han aconsejado siempre.

Gracias a todos por apoyarme.

RESUMEN

Este trabajo pretende contribuir al desarrollo de la competencia pragmática en el aula de ELE. Se trata de un análisis del plano pragmático según lo recoge el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y ofrece una propuesta de mejora exponiendo como ejemplo las claves conversacionales que presenta el acto verbal de la queja en la cultura española. Para ello, se hace una aproximación teórica al concepto de queja y a sus distintas realizaciones y se contrasta, a modo de ejemplo, con lo establecido en el PCIC. En este trabajo, se investiga el acto de la queja como un ejemplo de la complejidad real del funcionamiento de los actos ilocutivos en el discurso. Específicamente, aporta un análisis del tratamiento y la vinculación de este acto de habla en el PCIC y de las diferentes realizaciones y subtipos en la cultura española. Además, se hace una propuesta de mejora en la práctica del contenido pragmático que, llevada al aula, puede resultar de gran ayuda para entender estos diferentes contextos de la vida cotidiana.

Palabras clave: pragmática, queja, intención, contexto, acto de habla, lamento, querrela, protesta.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the development of pragmatic competence in the ELE classroom. This is an analysis of the pragmatic level as set out in the Plan Curricular of Instituto Cervantes and offers a proposal for improvement, setting out as an example the conversational keys that the verbal act of the complaint presents in Spanish culture. In order to do this, a theoretical approach is made to the concept of complaint and its different achievements and it is contrasted, by way of example, with the provisions of the PCIC. In this work, the act of complaint is investigated as an example of the real complexity of the operation of illocutionary acts in speech. Specifically, it provides an analysis of the treatment and linkage of this speech act in PCIC and of the different performances and subtypes in Spanish culture. In addition, a proposal is made to improve the practice of pragmatic content that, taken to the classroom, can be of great help to understand these different contexts of daily life.

Key words: pragmatic, complaint, intention, context, speech act, moan, protest.

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
1.2. OBJETIVOS	8
1.3. METODOLOGÍA	9
1.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	10
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. La pragmática	11
2.1.1. Definición	11
2.1.2. La competencia pragmática	14
2.1.2.1. Subcompetencias pragmáticas MCER	15
2.1.2.2. La pragmática y los actos de habla en el PCIC	18
2.1.3. La competencia pragmática en ELE	21
2.1.4. La adquisición de la competencia pragmática	22
2.1.4.1. La interlengua	23
2.1.5. Los actos de habla	25
2.1.5.1. Clasificación de los actos de habla	28
2.1.5.2. La propuesta de Searle	28
3. LA QUEJA	32
3.1. Definición	32
3.2. Tipos de queja	43
3.3. El tratamiento de la queja en ELE	52
4. CONCLUSIONES	56
BIBLIOGRAFÍA	57

1. INTRODUCCIÓN

1.1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La motivación para trabajar con este tema es la marcada presencia del acto de queja en el ser humano y en la cultura española en particular. El trabajo indaga en la causa de la queja, y en cómo de efectivo resulta quejarse en la comunicación, es decir, si mediante la queja el emisor alcanza la finalidad que persigue.

Es un tema muy interesante, puesto que la queja es inherente al ser humano desde su nacimiento y está presente a lo largo de toda su vida, siendo entendida incluso cuando ni siquiera hay consciencia de la propia individualidad o del lenguaje (el bebé que llora para reclamar alimento), es la respuesta primaria a una acción, la expresión de una insatisfacción, la ruptura de un acuerdo o de unas expectativas, la demanda de atención o incluso la reacción en forma de reivindicación de uno mismo como individuo con derechos que se opone a un cambio. Por tanto, la expresión de la queja está presente en todas las culturas, aunque dependiendo de la sociedad en la que se ejecute, los mecanismos para llevar a cabo este acto y para ser considerada por la misma sociedad serán distintos.

El quejarse guarda relación con la cultura, con la propia psicología y con las emociones del individuo. Todos, en algún momento del día, nos quejamos consciente o inconscientemente. Se trata de un acto social e interpersonal inherente a la persona en el que subyace una intención. Más que como un acto de habla, se podría definir la queja como una acción verbal que expresa un sentimiento y una manera de pensar. Además, la realización de la queja contempla aspectos sobre la intención del hablante y la mayoría de las veces, presenta un sentido conversacional en el que la interacción entre «quejante»¹ destinatario está presente y, en ocasiones, establecer una conversación es el único propósito de compartir una queja.

Se ha observado que los aspectos del idioma que más problemas de aprendizaje ocasionan en el alumno de una segunda lengua son aquellos que guardan relación con la intención, la

¹A partir de ahora se designará se utilizará este término como sinónimo de hablante o emisor. Utilizado en París, L. (2012, pp 176-197)

situación, la cultura y los mecanismos psicológicos. A menudo, es difícil descifrar las intenciones de los demás, especialmente si el grupo lo forma otra sociedad regida por reglas diferentes a la adquiridas de manera primaria por el individuo. Asimismo, la proximidad y la observación de un individuo o de un grupo, facilita la predicción de comportamientos y el conocimiento de su forma de pensar. El objetivo de este trabajo no es dotar al alumno de español como segunda lengua de soluciones a la queja o a problemas conductuales, ya que eso es tarea de otras ciencias, sino reconocerla en distintos contextos, interpretarla y poner a su disposición estrategias lingüísticas para abordarla exitosamente.

Por último, hay que remarcar que, la queja, al tratarse de la expresión de un sentimiento, también resulta un reto, ya que por regla general, los sentimientos no responden a una racionalidad y tienden a lo subjetivo. Cada individuo presenta una psicología y unos mecanismos de defensa diferentes. La queja como acto verbal resulta muy interesante, pues puede exteriorizarse de diferentes maneras y, dependiendo de cómo se ejecute, se podrá considerar como una acción verbal en la comunicación. En este trabajo se considera oportuno tratar de una forma teórica todas esas variantes que condicionan el acto de la queja y que lo distinguen de otros.

1.2. OBJETIVOS

El objetivo principal es estudiar el acto de la queja en la cultura española y su tratamiento en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

La queja es un acto con una fuerte carga pragmática, que en su ejecución conlleva el despliegue de una serie de habilidades comunicativas por parte del emisor, que mediante la forma en la que se expresa y su intención comunicativa, engloba diferentes matices discursivos que no se abordan en el currículo.

La queja como acción verbal tiene diferentes realizaciones dentro de la cultura española y cada vez es más popular en nuestra sociedad. Los hablantes españoles, en contraste con hablantes procedentes de otras culturas más activas en la toma de responsabilidades, se caracteriza por incluir excesivamente la queja en su discurso, por lo que como acto comunicativo pierde su finalidad práctica, y, en vez de ser tomada en la consideración que merece, a menudo se interpreta como una manifestación del estado de ánimo, disconforme o disgustado de una persona. Llama la atención sobremanera la queja estática que se emite sin finalidad de tomar acción: es decir, la queja por la queja, que no moviliza al cambio.

El presente trabajo intenta definir qué es la queja en función de la acción que busque provocar al emitirse. También investiga cómo la aborda el PCIC y, finalmente, propone como ejemplo ejercicios encaminados a lograr que el alumno alcance mayor nivel comunicativo.

1.3. METODOLOGÍA

Cada acto de habla se forma por elementos necesarios como los gestos, las palabras, los enunciados u expresiones que describen la realidad y la transforman. El acto verbal de la queja en español aporta mucha información sobre la relación del individuo con su contexto. En función de cómo se emita y dependiendo de su intención, se clasifica como acto verbal o como acción verbal. La queja es un fenómeno lingüístico que, expresado de manera correcta, puede ser muy práctico. Sin embargo, en español no existe una clasificación específica de los actos conexos y términos léxicos relacionados con este tema.

El trabajo recoge una investigación de las diferentes funciones de la queja en español y de su tratamiento en el PCIC. También estudia su tratamiento en el aula de ELE y los materiales utilizados para proponer mejoras en el currículo. El objetivo es ayudar a los estudiantes de segundas lenguas a mejorar su nivel pragmático-discursivo a través de familiarizar al estudiante con distintas situaciones comunicativas en diferentes contextos sociales, presentando expresiones coloquiales basadas en la queja y la ironía a la vez que familiarizando al alumno con los usos de la pragmática para expresar desacuerdo, etc.

1.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La siguiente investigación muestra los distintos significados de la palabra «queja» en el idioma español así como los actos comunicativos que tienen lugar al emitirla. Recoge sus usos pragmáticos en contextos específicos como por ejemplo, contextos culturales, formales, informales, etc.

El acto verbal de queja, a menudo se integra con acciones verbales complejas. Este estudio pretende comprobar de qué manera son trabajados los recursos discursivos utilizados para expresar desacuerdo en el aula de ELE y por qué el PCIC no los integra satisfactoriamente. Se hará una comparación contrastada de los distintos tipos de queja más frecuentes en la cultura española para que el alumno pueda reconocer las estrategias seleccionadas por los hablantes nativos.

Se han recopilado y analizado distintas actividades para exponer los problemas de la acción discursiva ya que, al estudiar un acto verbal que presenta tantos elementos de la comunicación no verbal, no se quiere perder ningún matiz lingüístico del mismo. Además, recursos pragmáticos como la entonación o, los silencios, las expresiones faciales facilitan la comprensión al estudiante. Si bien no son exclusivamente característicos del acto de la queja, aportan información sobre la intensidad del acto comunicativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *La pragmática*

El estudio de la pragmática se considera reciente, dado que este término apareció por primera vez en 1938 en los estudios del semiótico Charles Morris² para distinguir las partes de la Semiótica. Posteriormente, fue utilizado por Yehoshua Bar-Hiller en 1954 al ocuparse de las *indexical expressions*, quien incluyó en su significados conceptos como interlocutor, oyente, o el contexto extralingüístico entre otros. Hoy en día, la Pragmática es uno de los enfoques más importantes en el estudio del lenguaje, también en la enseñanza de segundas lenguas. El objetivo de la pragmática es el estudio del uso del lenguaje en contexto. El ámbito del análisis pragmático ya no es la oración, sino el enunciado y el discurso, la relación del sistema lingüístico con otros sistemas como el contexto en el que se usan los fenómenos lingüísticos. Se entiende por discurso cualquier fragmento del habla o de texto escrito que versa sobre un tema determinado, que está compuesto por dos o más oraciones relacionadas entre sí, que tiene una particular intención comunicativa y que se encuentra contextualmente ubicado.

Cabe también, dentro del estudio de la pragmática lingüística, aunque ha tenido poco desarrollo en lingüística computacional, el estudio de los actos de habla y de las intenciones comunicativas. Se trata del conocimiento que todo hablante tiene sobre el uso de la lengua. Por otro lado, dentro de las aplicaciones de procesamiento del lenguaje, encontramos diferentes líneas de investigación que se sitúan dentro del ámbito de la pragmática: la detección e identificación de la polaridad léxica, oracional y discursiva, la identificación y clasificación de sentimientos, la minería de opiniones, etc.

2.1.1. Definición

Desde el punto de vista histórico, las definiciones de pragmática tradicionales tienden a no establecer de manera clara una definición de pragmática, así como las cuestiones de que las que se ocupa. Debido a su carácter multidisciplinar y a su presencia en otras ciencias, como la

² Para conocer más sobre el la historia de la pragmática, consultar Escandell Vidal 1993 y Cenoz y Valencia 1996

semiótica, la psicología o la semántica (Bach 2002), no se tiene una idea clara de los aspectos que integra. Varios autores estudian la pragmática desde puntos de vista diferentes. En este trabajo se han tomado como referencia las ideas de Levinson y Escandell Vidal, así como los corpus establecidos por el PCIC.

Según Escandell Vidal (1996), la pragmática se define como una disciplina de interfaz que se ocupa del estudio de las interrelaciones entre la facultad del lenguaje y los factores cognitivos y sociales que inciden en el uso del lenguaje. La pragmática estudia los principios que regulan el lenguaje dentro de la comunicación, es decir, la pragmática analiza las condiciones de un enunciado concreto, dicho por un hablante concreto, en una situación comunicativa concreta, tomando en consideración factores extralingüísticos y la interpretación del destinatario.

«La pragmática es, por tanto, una disciplina que ama en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia». (Escandell Vidal, 1996 :16).

La pragmática trasciende el significado literal de la palabra y toma en consideración la interpretación del mensaje lo que, según Escandell Vidal, plantea tres problemas: el problema del significado no convencional, la sintaxis y el contexto, y por último, la referencia.

El primer problema nace al interpretar el significado no convencional, partiendo de dos ideas: por un lado, el lenguaje tiene un código de normas y una asociación de significantes y significados. Por otro, la comunicación consiste en codificar y decodificar un mensaje o la información. Por ejemplo, cuando un emisor pregunta al destinatario; *¿Por qué no te callas?*, realmente no lo hace con el objetivo de que el destinatario argumente el por qué, sino con el objetivo de que guarde silencio.

Tomando en consideración el ejemplo anterior, podemos decir que el lenguaje es un código, pero se pueden tomar diferentes significados de una palabra o expresión, siendo fundamental contextualizar la palabra, es decir, tomar en cuenta el entorno en el que se emite. Dicho esto, el significado no convencional toma en consideración el significado de la palabra y

también la interpretación que el oyente da a la palabra dicha o escrita.

El segundo problema que plantea la pragmática es la sintaxis y el contexto. La sintaxis hace referencia al orden lógico de las palabras y el contexto hace referencia a las situaciones en las que se dicen estas palabras. Tanto el contexto como la sintaxis, dependen el uno del otro y ambos son elementos de vital importancia en el estudio de la pragmática, ya que estos influyen en la interpretación y el significado del mensaje.

Las lenguas como el español, con morfología amplia, ofrecen más variedades posibles en sus significados. En el caso del español se trata de una lengua flexible, por lo tanto, al transmitir un mensaje, una oración o una frase, debemos ser conscientes de cómo la transmitimos. En caso de que otra persona lo haga, debemos fijarnos en el contexto, en cómo está estructurada cada palabra y qué está diciendo, pues el mensaje emitido puede prestarse a varias interpretaciones, dependiendo de la intención de la persona y dependiendo de qué es lo que se quiere transmitir a aquellos que se encuentran a su alrededor.

Como un ejemplo podemos establecer la siguiente oración: *¡Ahora llega la silenciosa!* Este ejemplo puede entenderse de diferentes formas: por ejemplo, se puede entender a modo de presentación de una persona apodada como *la silenciosa* o se puede entender como una expresión con doble sentido que encierra una doble crítica: por un lado, la ironía de *silenciosa* para hacer referencia a una chica que es muy ruidosa y la ironía de *ahora* para expresar que la persona llega tarde. Entonces podemos evidenciar en estos ejemplos las variaciones sintácticas que presenta nuestro idioma y las distintas interpretaciones que se pueden sacar de él.

El último de los problemas que plantea la pragmática, según Escandell Vidal, es la referencia, es decir, la relación entre las expresiones en un cierto lenguaje y aquello de lo cual se habla, ya sean objetos o posibles situaciones en el mundo real. El mecanismo por el cual una expresión es capaz de referir, ha sido y es todavía hoy materia de debate filosófico. Dentro de la problemática estudiada, se plantea la deíxis, como palabras que señalan o muestran a una persona, lugar o tiempo exteriores al discurso, pero que encajan en el mismo gracias al contexto.

De igual forma, las expresiones deícticas dependen para su interpretación del contexto del hablante, sobre todo, del contexto físico y de los elementos extralingüísticos. Los deícticos son las palabras que se interpretan en relación de situación en la comunicación y necesitan que se

muestre de algún modo a qué se refieren. Si se refieren oralmente, se puede señalar aquello de lo que se está hablando. Por ejemplo, en la secuencia: *Te veo mañana donde siempre*, se entiende su significado sin especiales dificultades, pero aún así el destinatario se ve obligado a admitir que no sabe a qué se refiere el mensaje ni cuáles son sus intenciones o implicaciones: ¿Qué fecha es *mañana*? ¿A qué lugar hace referencia *donde siempre*? ¿Quién es la persona que será vista mañana? Sin conocer todos los datos pertinentes al contexto, el emisor no podrá entender el mensaje completamente, pues dependerá de la persona que lo emita, de la situación espacio-tiempo en la que se encuentren los interlocutores en los que se establece la comunicación.

Una de las necesidades de la pragmática es abordar la diferencia que existe entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir, además de la adecuación de la secuencia gramatical de acuerdo a su contexto y situación. También podemos entender que la necesidad de la pragmática viene de la explicación real de lo que quiere decir un enunciado. Si bien las frases pueden adquirir varios significados que no se encuentran netamente relacionados con el significado literal, es decir, el descrito, el español exige más allá de un conocimiento puramente lingüístico con sus normas y orígenes socioculturales de la misma, pues a través de factores nos ayudan a comprender, entender y también a comunicar significados implícitos, los cuales contradicen a los explícitos, pero siendo estos la intención real de lo que se quiere decir. Así se entiende que descodificar mensajes y tener una buena comunicación no depende solamente de comprender las palabras, sino de tener un conocimiento referencial del mundo. El estudio lingüístico carecería de sentido si se le aislara de su contexto cognitivo, social y emocional y, si no se enmarca este lenguaje en una cultura que pusiera de manifiesto la importancia del estudio pragmático: es decir, los estudios lingüísticos que dan relevancia a la relación del hablante con su interlocutor y también con su contexto.

2.1.2. La competencia pragmática

La competencia pragmática es uno de los componentes que integra la competencia comunicativa y se considera esencial en la comunicación intercultural y en la adquisición de lenguas extranjeras. Es la capacidad o saber cultural que adquiere todo hablante para usar la lengua en situaciones comunicativas determinada.

«Es la habilidad de transmitir y comprender el intento comunicativo por medio de la ejecución e interpretación de los actos de habla y las funciones lingüísticas». (Cenoz y Valencia, 1996, Kasper y Rose, 2001: 1).

La pragmática da pertinencia al discurso y permite medir la intencionalidad en el mismo. Está integrada por la competencia ilocutiva: que determina la función del idioma, como por ejemplo, la expresión de conocimientos, sentimientos e ideas, así como la competencia sociolingüística: el contexto en el que se emplea la lengua, cuyo componente es el ámbito sociocultural.

En cuanto a los objetivos de la pragmática, el objetivo lingüístico es hacer un uso correcto del uso funcional de los rasgos lingüísticos. El objetivo comunicativo es desarrollar el saber para desarrollar una lengua en situaciones comunicativas determinadas. Por otra parte, el objetivo cultural es implementar el saber cultural de hablante según el contexto sociocultural en el que se desarrolla la lengua en situaciones comunicativas determinadas. El uso correcto de estas competencias evita problemas culturales como malentendidas, problemas de cortesía y, en general, errores que perjudican la interpretación y la imagen pública del aprendiz. Los errores pragmático-léxicos tienen consecuencias muy negativas para el estudiante de segundas lenguas, pues, si la gramática es adecuada, pero su pragmática no, posiblemente experimente rechazo en la cultura de la lengua meta. Por este motivo, los programas de lenguas extranjeras deben contribuir al desarrollo de la competencia metapragmática de los aprendices (Vera Luján y Blanco Rodríguez, 2014)

La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua se regula en dos documentos esenciales, *El Marco Común Europeo de Referencia* y *El Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Estos dos documentos regulan todos los aspectos de la materia para unificar las pautas para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas a nivel global en Europa y a nivel particular en España e Hispanoamérica.

2.1.2.1. Subcompetencias pragmáticas MCER

*El Marco Común Europeo de Referencia*³ (a partir de ahora referido como MCER), es un documento diseñado con la intención de crear un estándar internacional para medir el nivel de comprensión, expresión oral y escrita de un idioma que surge de la necesidad de establecer una manera apropiada de clasificar los niveles de las distintas lenguas europeas. Cada hablante de una segunda lengua posee un nivel que está formado por la suma de los niveles que se presentan en las distintas habilidades. El MCER establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización y el aprendizaje de lenguas y la homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas.

El MCER considera que el hablante es un agente social que incide y forma parte en una nueva sociedad. Según la filosofía del Marco, mejorar el conocimiento de las lenguas es necesario para mejorar la movilidad y el entendimiento de los ciudadanos europeos, favorecer el entendimiento cultural, la interacción, y en definitiva, para proteger el patrimonio lingüístico y cultural de todas las comunidades de hablantes que pertenecen a los distintos países que integran la Unión Europea. El documento fomenta, facilita y apoya los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas.

Posee una dimensión vertical en la que se engloban seis niveles de referencia comunes a todas las lenguas (que comprenden desde el nivel básico A1 hasta el nivel más alto C2) y una dimensión horizontal que comprende las distintas categorías del uso de la lengua; Es decir, la descripción de cómo funciona una lengua y cuáles son las distintas partes que intervienen para definir lo que es tener la competencia comunicativa adecuada de una lengua. No solo destaca la importancia de la enseñanza de la lengua sino los procesos de adquirir la cultural.

Antes de la creación de MCER, no se disponía de un programa de enseñanza de lengua extranjera estandarizado y la enseñanza del idioma variaba en función de cada institución. Sistematizar los procesos de enseñanza de segundas lenguas por niveles es esencial para conseguir una homogeneidad en el aula de ELE. La introducción del MCER y sus seis niveles también ha ayudado a los profesores a planificar el curso, diseñar los contenidos y los exámenes y crear los recursos necesarios para la enseñanza. El MCER es el documento oficial de la Unión

³Fue publicado en 2001 por el Consejo de Europa y traducido al español en 2002

Europea que unifica e integra objetivos, forma de evaluación y certificación y, en general, el conjunto de pautas para la enseñanza de segundas lenguas.

El documento analiza las competencias, las habilidades y las destrezas. El MCER integra el componente lingüístico, el sociolingüístico, el pragmático y las habilidades específicas necesarias para ser competente en otro idioma. La novedad del Marco es la descripción de la lengua mediante una serie de parámetros y categorías: procesos lingüísticos, estrategias, competencias (dentro de las cuales se encuentran las competencias generales, competencias comunicativas de la lengua), actividades comunicativas, contextos, tareas, textos y ámbitos.

En relación al tema que ocupa el trabajo, se ha analizado dentro del capítulo 5, *Las competencias del usuario o alumno*, apartado 5.2 *Las competencias comunicativas de la lengua*, en particular, *Las competencias pragmáticas* dentro de este marco. De igual modo, se ha revisado el apartado del *Desarrollo de las competencias pragmáticas*.

Según el MCER (2002), incluye las competencias pragmáticas dentro de las competencias comunicativas de la lengua que permiten a los usuarios y alumnos de la lengua la realización de sus intenciones comunicativas, considerando que las mismas se refieren al conocimiento que dichos usuarios y alumnos poseen de los principios según los cuales los mensajes se organizan, estructuran y ordenan, se utilizan para organizar funciones comunicativas y se secuencian según esquemas de integración y transmisión, es decir, que se refieren a la competencia discursiva, funcional y organizativa que el alumno o usuario posee.

Dentro de la *Competencia Discursiva*, se analiza la capacidad de ordenar oraciones en secuencias de forma coherente y controlar esa ordenación en función de criterios básicos para conseguir una comunicación adecuada. Igualmente se analiza la organización del texto para lo que es necesario poseer un conocimiento de las normas de organización de la información en esa comunidad. Estas competencias engloban aspectos como la flexibilidad ante las circunstancias, el turno de palabra como estrategia de interacción, el desarrollo de descripciones y narraciones y la coherencia y conexión.

En cuanto a la *Competencia Funcional*, la misma supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos para fines funcionales concretos. En la interacción entre hablantes que manejan el lenguaje convenientemente, encontramos microfunciones para el uso funcional de

enunciados aislados y macrofunciones que consisten en secuencias de oraciones, así como esquemas de interacción que suponen modelos de interacción social que subyacen tras la comunicación. Dos factores determinantes del éxito funcional del alumno son la fluidez y la precisión.

En MCER se analiza si el desarrollo de dichas competencias pragmáticas se puede transferir a través de la educación y experiencia de la L1, preguntando si se debería de facilitar al estudiante mediante una ampliación de las tareas y ejercicios prácticos que requieran un mayor alcance funcional más amplio e incluso, además, despertando la conciencia: explicaciones, léxico, etc.

En su definición, el MCER establece, como su propio nombre indica, el marco para que posteriormente, cada profesional desarrolle su labor docente en el aula de acuerdo con el programa curricular que sea de aplicación.

Según la propuesta educativa del MCER, no se puede concebir la enseñanza de una destreza aislada de las demás por lo que al combinarlas, intenta obtener una aproximación a los contextos socioculturales reales de las lenguas. No hay duda de que las subcompetencias pragmática y sociolingüística relacionan los elementos lingüísticos y añade conocimiento acerca de las convenciones sociales y culturales de la lengua, sin embargo, es casi obligatorio acudir al Plan Curricular del Instituto Cervantes para hacer una aproximación más detallada del tema.

2.2.1.2. La pragmática y los actos de habla en el PCIC

El Instituto Cervantes⁴ es la organización pública española que tiene como objetivo principal la promoción y enseñanza del español, y la difusión de la cultura de España e Hispanoamérica. Los profesores de segundas lenguas deben entender el MCER y adoptar la perspectiva del Instituto Cervantes a la hora de enseñar el idioma español. *El Plan Curricular*

⁴El Instituto Cervantes ha sido la primera institución Europea en seguir detalladamente los principios del MCER.

*Del Instituto Cervantes*⁵ (A partir de ahora PCIC) se deriva del MCER y estructura el plan de enseñanza tomando como referencia los niveles mencionados en el MCER.

El PCIC, obra representativa del Instituto Cervantes, reconocida internacionalmente, constituye una referencia para el estudio del español, presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para estudiar y preparar los objetivos y contenidos de los programas de enseñanza de dicha institución, mediante programas usados para la mejora de los instrumentos de análisis y descripción del español.

Actualmente el PCIC presenta los seis niveles comunes de referencia que estableció en su día el Consejo de Europa para las distintas lenguas europeas, y ha redefinido sus objetivos partiendo de una visión de las necesidades reales de los alumnos en tres dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo.

El PCIC actual presenta un desarrollo más extenso y matizado de la definición los contenidos gramaticales, los contenidos de carácter léxico-semántico concretados desde un enfoque nocional y un desarrollo de los contenidos en una perspectiva supraoracional, funciones lingüísticas, aspectos pragmáticos y géneros discursivos, un tratamiento amplio de los aspectos culturales y socioculturales e interculturales, así como un tratamiento sistemático de los aspectos más importantes para el aprendizaje de la lengua.

Definir los parámetros para enseñar en forma de contenidos la pragmática, supone un reto ya que los usos de la lengua están sujetos a contextos individuales, sociales y culturales. Para ello además, hay que considerar el idioma del que parte el alumno, los contextos culturales de la L1, el nivel que esté estudiando o los posibles usos funcionales de la lengua que este pueda hacer fuera del aula. Todas estas variables respecto a la realización de la lengua han de ser atendidas tanto por el docente como por el alumno para lograr un mejor uso de la lengua.

Al hacer una planificación educativa y una unidad didáctica, hay que enseñar contenidos que se adapten al nivel correspondiente de la clase a estos componentes. El docente tiene que seleccionar los componentes con los que formar los contenidos.

⁵ Publicado en 2006 y revisado posteriormente en 2007, consta de tres tomos que desarrollan y explican los niveles de regencia mencionados en el MCER. El primer volumen contiene los niveles correspondientes a la etapa de iniciación, nivel A1 y A2; El segundo contiene los niveles correspondientes a la etapa intermedia o de uso independiente de la lengua, B1 y B2 y el tercer volumen, los niveles C1 y C2, etapa avanzada superior o de uso competente de la lengua. Esta estructura se ajusta a los seis niveles establecidos por el MCER.

Así, el componente Pragmático - Discursivo permite al estudiante y a las personas con las que pueda interactuar con él, interpretar estas bases, por eso, con el objetivo de mejorar las interacciones, es necesario poner a disposición del aprendiz de la lengua meta herramientas en los procesos de aprendizaje.

Parece que, encontrar materiales o técnicas para desarrollar dichas competencias comunicativas es una ardua tarea. El objetivo es poder trasladar al aula estrategias con las que el estudiante sepa interpretar y utilizar la lengua, así como aspectos culturales con los que consiga un conocimiento profundo. Cuando el idioma traspase el aula y sea utilizado en diferentes ámbitos tales como el personal, el público o el profesional el estudiante estará mejor preparado para abordar cualquier tipo de situación.

El inventario de *Tácticas y Estrategias Pragmáticas* que ofrece el PCIC, pretende dotar al alumno de estrategias para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto, entroncando con la gramática ya que ambas disciplinas comparten el mismo objeto de estudio desde una diferente perspectiva. La pragmática estudia los significados literales e intencionales de la información que proporciona el emisor en un contexto y explica por qué determinados aspectos parecen transgredir las reglas gramaticales. Aprender una lengua supone saber interactuar correctamente acorde al contexto y al interlocutor, conocer los recursos que ofrece esa lengua para emitir e interpretar mensajes que contienen una intención comunicativa.

Conforme al PCIC, desde el punto de vista de la enseñanza, dentro de la pragmática es conveniente diferenciar tres bloques de contenidos: *Recursos Disponibles, Tácticas y Estrategias*; los exponentes funcionales, los géneros discursivos y productos textuales.

Este inventario de *Tácticas y Estrategias* pragmáticas supone un aspecto novedoso desde el punto de vista pedagógico además de facilitar un mejor uso del lenguaje, ofrece un repertorio de recursos lingüísticos, tácticas y estrategias pragmáticas que se utilizan en español para emitir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto.

Los contenidos del inventario se organizan entre grandes apartados: *Construcción e Interpretación del discurso, Modalización* y por último, la *Conducta Internacional*.

La construcción e interpretación del discurso describe los procedimientos para el mantenimiento del referente, los marcadores del discurso, la deixis, las tácticas para señalar la información nueva y la compartida o los procedimientos de cita, y los valores ilocutivos.

El apartado de *Modelización*, permite al emisor manifestarse en el enunciado y mostrar su actitud sobre lo dicho frente al destinatario. Recoge aspectos como la intensificación de los elementos del discurso, valores morales de la entonación y otros aspectos que inciden en la construcción del discurso estrechamente relacionados con la perspectiva del emisor.

La conducta internacional trata de aspectos que afectan a las relaciones que se dan entre hablante y oyente. Incluye tácticas y estrategias pragmáticas que se utilizan para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla

2.1.3. La competencia pragmática en ELE

Los dos problemas de la competencia pragmática en ELE están enfocados a las oportunidades de producción de la lengua y los contextos que trascienden al del aula en los que la puedan emplear, así como las situaciones de contacto entre el alumno y la lengua meta. Gracias a estas situaciones el estudiante puede identificar las diferencias entre su cultura y la cultura de la lengua meta y emplear mecanismos sociolingüísticos cuando esté ante situaciones en las que desee practicar la segunda lengua. Por ejemplo, si un estudiante nunca ha enfrentado un contexto real en la lengua meta, no podrá identificar las diferencias a la hora de pedir saludar. Las puede conocer porque las haya estudiado: por ejemplo, en España se saluda con dos besos, espero si no las ha experimentado lo suficiente como para interiorizarlas, es posible que de manera sistemática realice la acción correspondiente a la cultura de la que provenga.

Además, la enseñanza de pragmática supone un reto añadido pues no se corresponde con el uso lingüístico de la lengua sino a aspectos socioculturales que no tienen por qué adquirirse a la misma velocidad que los contenidos lingüísticos. Si bien es cierto el aprendiz que posee un mayor nivel lingüístico, estará más capacitado para abordar situaciones comunicativas más complejas sin embargo, no tendrá éxito comunicativo si no aplica todas los componentes

socioculturales necesarios.

Para Escandell Vidal (1996) en el proceso de socialización se adquieren todos los aspectos y normas culturales de una segunda lengua (además de otros elementos que modelan la estructura de personalidad del individuo).

La adquisición de la competencia pragmática es un proceso autónomo a la adquisición de las otras competencias.

2.1.4. La adquisición de la competencia pragmática

En la adquisición de segundas lenguas, el enfoque sociolingüístico es relativamente reciente. A pesar de tener comienzo el siglo pasado realmente ha sido en este siglo, a través de disciplinas como la etnografía de la comunicación o la antropología lingüística, donde se ha desarrollado con mayor intensidad el estudio del curso del lenguaje. Se ha estudiado cómo se comunican las personas en determinadas situaciones por parte de miembros de un determinado grupo: es decir, quiénes somos y cómo nos comunicamos, nuestra identidad, es en parte, lo que determina cómo actuamos lingüísticamente en diferentes situaciones. También se ha estudiado cuáles son las funciones necesarias para la transmisión de un mensaje así como las variaciones y diferencias que se observan entre grupos.

Uno de los conceptos que más influencia ha tenido en la adquisición de la segunda lengua es la competencia comunicativa que posee cuatro competencias que se pueden considerar para adquirir una lengua: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica, siendo la competencia sociolingüística y la social las más relevantes para integrar el contexto. Los conocimientos pragmáticos han ido tomando más importancia en la enseñanza de una segunda lengua pues en la competencia sociolingüística se solapan todas las competencias, de tal manera que una situación se puede ver de manera integral y memorable: esto es, para que una situación y para que la lengua que se utilice llegue a ser memorable, es necesario solapar de esa manera todas esas competencias: qué implica ese contexto social, qué lengua necesita emplear el hablante, qué comportamientos sociales tiene que tener el hablante, etc.

La variabilidad es la condición cambiante del contexto social. Enseñar una segunda

lengua es un proceso complejo pues, se enseña al estudiante a abordar distintas situaciones pero siempre dotándolo de la autonomía necesaria para abordar situaciones nuevas, pues ninguna situación comunicativa es igual. Las distintas situaciones producen una variabilidad en la lengua y estas variabilidades producen interacciones. La variabilidad requiere que el hablante utilice estrategias comunicativas que producen intercambios y que a su vez retroalimentan esa variabilidad. La interlengua es resultado de la variabilidad debido a que la forma de usar el lenguaje cambia constantemente.

2.1.4.1. La interlengua

En lo referente a la educación de segundas lenguas, el *Diccionario de términos claves de ELE*⁶ del Instituto Cervantes define el concepto de *interlengua* como: «*el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje*». Si bien es cierto que esta lengua está condicionada por la lengua materna y la lengua objeto que está aprendiendo el alumno, también hay que tener en cuenta que este dialecto aproximado tiene unas características propias que no pertenecen ni a la lengua materna ni a la segunda lengua. Este dialecto idiosincrásico ha recibido muchos nombres y consta de varios procesos en los que influye la transferencia lingüística de la lengua materna, la transferencia de la instrucción (técnicas del profesor, materiales, el habla, etc), las estrategias cognitivas y socioafectivas del alumno y las técnicas de comunicación para reparar y prevenir errores.

El estudiante conforma la interlengua a través de la exposición a un contexto dinámico y cambiante, está expuesto a un imput⁷ con el que crea hipótesis sobre cómo abordar diferentes

⁶ Disponible en: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

⁷ La psicología cognitiva describe el imput como el estímulo proveniente del exterior que es captado por los sentidos. En enseñanza de idiomas, el imput se considera la lengua a la que toda persona está expuesta aunque la exposición no garantiza que la persona pueda aprender la lengua. Para que el estudiante de segunda lengua la pueda comprender, necesita que produzca lenguaje. El output es la respuesta ante la entrada de formación. No se puede considerar output a la reacción que el estudiante simplemente repite, pues no procesaría correctamente el lenguaje, la respuesta debe tener una intención.

situaciones comunicativas.

La interlengua posee unas características específicas y unos rasgos que la condicionan, que se vinculan con la producción del error escrito y oral. El proceso de adquisición de una segunda lengua implica una serie de situaciones y estadios que varían la competencia lingüística del hablante. La interlengua se construye mediante la exposición del estudiante a un input que se da en situaciones comunicativas. A partir de la exposición al material lingüístico, el estudiante crea sus hipótesis sobre las estructuras que observa y después, llevará a cabo la comprobación de esas hipótesis mediante la interacción. Si tras esas pruebas no recibe ninguna corrección o no se genera ninguna ningún mal entendido el estudiante validará sus hipótesis y las reglas que aplicó para determinarla.

Sin embargo, el aprendizaje no es siempre lineal y el aprendizaje lingüístico de la interlengua no es ajeno a otras posibles interferencias. La interlengua posee características inherentes propias que no se encuentran ni en la L1 ni en la L2, unos principios básicos que son: la variación, la sistematicidad y la influencia de la lengua materna como estrategia⁸.

La variación es un concepto que explica que la adquisición de la L2 es un proceso que está dotado de una evolución con regresiones. Aparecen formas contradictorias y errores que se creían superados pero que no lo fueron. Uno de los factores más comunes que influyen en la variación es la cantidad de atención que se presta a la actividad. El enfoque pedagógico que se toma ante estos errores es la normalización, pues al tratarse de un proceso no lineal, se irán superando a medida que se practique la lengua meta. El desarrollo de la interlengua sigue un orden predecible y sistemático que es independiente de factores individuales, de la L1 y de la L2. Determinados contenidos se adquieren en una estancias concretas ya que la distinción por niveles es muy útil para la enseñanza y la adquisición de una lengua. Además la sistematicidad no solo afecta a los contenidos reales que se aprenden sino que también afecta a las variaciones de los niveles. El PCIC en un intento por sistematizar estos contenidos que debería entender el estudiante, se basa en la intuición y el conocimiento de los especialistas de la lengua, que es amplio, sin embargo, faltan datos empíricos para hacer esta secuenciación de estudios de lingüística de corpus en hablantes nativos y, sobre todo en aprendices. El hecho de que unos

⁸ Véase López Martínez y Hernández Sánchez 2016 para ampliar información

contenidos se aprendan antes que otros, implica que el profesor de la segunda lengua los afronte en el aula, al menos en el uso, en caso de que surjan. Adicionalmente, también se puede aprovechar estos conocimientos para conformar las expectativas del profesor acerca del nivel máximo de comprensión que los alumnos puedan alcanzar. El último principio de la interlengua, es la influencia de la lengua materna como estrategia que puede ayudar al alumno en los casos en los que la L1 y la L2 coincidan, donde se dará una transferencia positiva, y como resultado de la misma, será más sencillo el aprendizaje y la utilización de determinados recursos del lenguaje y, también existirán casos en los que se produzca una transferencia negativa, como por ejemplo con los falsos amigos.

2.1.5. Los actos de habla

El lenguaje es una herramienta que sirve para describir el mundo en el que vivimos, generar cosas y articular una comunicación entre las personas. John Langshaw Austin (1990), filósofo de la lengua relevante en los años cincuenta, desarrolló una teoría sobre los actos de habla que ha tenido gran repercusión en el ámbito de la lingüística y más concretamente en el de la pragmática. Parte de su trabajo y sus conferencias fueron recogidas por sus seguidores y alumnos en el libro *How to do things with words* (1962). En la citada obra, se recoge que la premisa detrás del título es la idea de que las palabras crean la realidad, la modelan y la transforman. J.L. Austin considera el lenguaje natural ordinario en su uso y en su contexto como cuestiones que se trabajan en la pragmática. El giro pragmático recupera el habla y elabora la conocida *Teoría de los Actos de Habla* que expone la idea de que el lenguaje no es exclusivamente descriptivo. La lingüística anglosajona de mediados del siglo XX entendía que todos los enunciados se enmarcaban en la lógica de la verdad o la falseada. Esta idea se oponía al pensamiento de Austin pues defendía que existían enunciados que no solamente describen hechos constatativos, es decir, enunciados que no son o verdaderos o falsos. Los enunciados constatativos provienen del campo de la lógica, es decir, un enunciado es verdadero si se corresponde con alguna verdad objetiva del mundo. Sin embargo, hay una parte del discurso que utiliza estructuras formadas con verbos que expresan deseos, promesas, estados futuros, etc que no expresan un hecho constatativo, sino una situación hipotética.

En sus estudios J.L. Austin, también estableció una distinción entre la oración y los enunciados rompiendo así con las teorías de otros autores anteriores. Defendiendo que un enunciado es la realización concreta de una acción emitida por un hablante concreto, en una circunstancia determinada. La filosofía del lenguaje se dedica al estudio de los enunciados, por su parte, los actos de habla centran su estudio en el lenguaje, no en el significado convencional de las oraciones. Hace una distinción en los actos de habla: los enunciados constatativos o descriptivos y los enunciados realizativos o performativos.

Como su nombre indica, los enunciados constatativos o descriptivos se limitan a informar sobre cómo son las realidades, describen realidades y son susceptibles de ser verdaderos o falsos. Algunos ejemplos de actos constatativos son los juicios, las afirmaciones, las proposiciones, etc. Por otro lado, los enunciados performativos o realizativos, son las emisiones que no registran hechos, es decir, no configuran ningún juicio, por lo tanto, no son susceptibles de ser interpretados como verdaderos o falsos. En los enunciados performativos el hablante realiza lo que está diciendo en ese momento, es decir, se hace aquello mismo que el acto expresa: por ejemplo, hay ciertos verbos que se usan en enunciados performativos o realizativos, como es el caso de prometer, invitar, jurar, garantizar, etc. Son enunciados donde el emisor realiza la acción que expresa al emitirlos. Estos enunciados pueden considerarse adecuados o inadecuados dependiendo de la circunstancia en la que se emitan pero no se pueden considerar verdaderos o falsos, porque no describen, sino que al emitirse, transforman la realidad. Austin nombra seis reglas que los enunciados han de seguir para que sean adecuados. En el momento en el que alguna de estas reglas se infringe, se dice que el enunciado es inadecuado o se comete un infortunio. Posteriormente desarrollaría en concepto de infortunio en los actos constatativos.

La primera regla que establece, guarda relación con la existencia de un proceso convencionalmente establecido y fijado que incluye la emisión de determinadas palabras por parte de determinadas personas y en circunstancias determinadas. Para que la emisión del enunciado sea adecuada, el enunciado debe ser realizado por un procedimiento establecido y que manifieste un efecto convencional: por ejemplo, declarar a una pareja en matrimonio es un acto establecido por la mayoría de las culturas. Además de ser una ceremonia, se establecen las normas que ese acto conlleva.

La segunda regla explica que algunos de estos actos sólo tienen validez si la persona que los emite tiene la suficiente autoridad o reconocimiento para llevarlos a cabo, por ejemplo, no todas las personas podrán oficiar una ceremonia de casamiento, tiene que ser un cura o un funcionario quien lo declare, de ahí las palabras que ofician el acto sean: *yo os declaro marido y mujer*.

La tercera regla explica cómo todos los participantes deben actuar de la forma requerida para el procedimiento: siguiendo con el ejemplo anterior, en una boda, hay una serie de acuerdos establecidos como el compromiso, la fidelidad, etc.

La cuarta regla defiende la idea de que todos los pasos necesarios son fundamentales para lograr que el enunciado sea adecuado para el acto: es decir, hay actos que se estructuran en partes, por ejemplo, presentar las condiciones de un acuerdo y aceptarlo o rechazarlo posteriormente.

La quinta regla exige que las personas que lo realicen alberguen cierta disposición de ánimo, es decir, la función de factores psíquicos y mentales: tiene que tener la intención de cumplir a la verdad pues sino el acto no sería sincero.

Si un enunciado no cumple con las seis mencionadas reglas se considera como un infortunio. Austin, en el desarrollo de su teoría, explica que los fallos o violaciones de las reglas de uso del lenguaje en la comunicación, los infortunios, pueden llevar a desaciertos: es decir, un acto realizado inadecuadamente anula al acto. Por ejemplo, hacer una mala apelación: si en una ceremonia de boda se invierten las partes de las que consta el acto, el acto queda nulo. También puede suceder que haya una mala ejecución del enunciado que haga que el acto quede incompleto, por ejemplo, la omisión de algunos pasos por parte del oficiante de la ceremonia. Puede darse el caso que esos enunciados tengan malas afirmaciones: cuando la persona que emite el enunciado no tiene la autoridad suficiente para declararlo, no tiene validez. Por otro lado, también se considera infortunio cuando el acto es llevado a cabo en circunstancias no adecuadas, o cuando el acto no se adecua con las intenciones o pensamiento que ejecuta la emisión. A la ausencia de adecuación se la denominó como abuso. Por ejemplo, pedir perdón cuando no se siente, hacer prometas incompletas con la intención de no ser completadas, etc.

Dentro de su teoría, estudia también el problema del malentendido, que como su propio

nombre indica, tiene lugar cuando el oyente entiende algo diferente a lo que el hablante quiere decir con su emisión.

Por último, Austin investigo, dentro de este campo, los enunciados que pese a carecer de las características que presentan los enunciados realizativos, lo son aunque no de manera explícita. Para resolver este problema realiza una distinción entre tres niveles en el acto comunicativo. A esta distinción se la conoce como tricotomía del acto de habla. A continuación se expondrán las ideas principales de estos tres tipos de actos de habla:

2.1.5.1. Clasificación de los actos de habla

Austin da un giro su planteamiento y propone elaborar una distinción en tres niveles en el acto enunciativo en función de la capacidad que tienen de modificar la realidad. Distingue entre: acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo⁹.

El acto de habla locutivo es el hecho mismo de hablar o decir algo. Comprende tres tipos de actos diferentes: la emisión de sonido o acto fónico, la emisión de palabras o acto fáctico y la emisión de palabras con un sentido y una referencia o acto ético. En resumen, el acto locutivo es el acto físico de decir una emisión.

El acto ilocutivo es aquello que se realiza al decir algo: por ejemplo, hacer una petición, suplicar, agradecer, etc. El acto locutivo requiere de unos verbos específicos en los que el emisor lleva a cabo la misma acción que expresa.

Por último, el acto de habla perlocutivo designa el efecto que se consigue con la emisión del enunciado: Por ejemplo, cuando una persona expone una queja, puede conseguir que el interlocutor sume argumentos a su queja y se queje también o puede conseguir que la persona haga una oferta de cambio a modo de solución del problema. En los enunciados performativos los tres actos anteriores se realizan de manera simultánea.

2.1.5.2. La propuesta de Searle

⁹Al respecto, véase Escandell Vidal 1996 quien escribió acerca la clasificación de los actos de habla; Searle 1975 quien hace una taxonomía y los divide en tres grupos: locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

Joth Rogers Searle continuó y desarrolló la línea de investigación empezada por Austin aunque se diferenció en algunos aspectos: por ejemplo, niega la distinción inicial entre enunciados constataivos y enunciados performativos y defiende la idea de que todos los enunciados son performativos: es decir, para Searle, todas nuestras emisiones lingüísticas deben ser entendidas como acciones. Todas las emisiones lingüísticas son acciones que se hacen y que producen efectos en el mundo. Searle identifica acción y lenguaje, toma la idea de que el lenguaje es acción.

Además plantea que el significado de una expresión depende del aspecto convencional, es decir, las reglas oficiales y informales de una lengua, y también del contexto o supuestos de fondo en la que es usada dicha expresión, así como la intencionalidad del hablante. Al igual que Austin, el significado de una expresión se define por el uso de la expresión lingüística en un juego de lenguaje determinado (ya que el lenguaje siempre se da bajo ciertas reglas) pero el significado depende del contexto de las circunstancias y la intención del hablante. Por ejemplo, un hablante puede emitir una queja sobre algo para persuadir el interés del destinatario y conseguir ser el único que disfrute de ese beneficio. En este caso hay un contexto determinado y una intención concreta. Si la misma emisión lingüística es dicha por una persona que quiere advertir a otra sobre la mala calidad de la comida de un restaurante, la intencionalidad y el contexto determinarán la expresión. Entonces, para que las expresiones tengan significado, deben producirse intencionalmente por un ser semejante al emisor, no con cualesquiera intenciones: deben producirse en un acto de habla. Según Searle, para saber el significado de un enunciado hay que analizar los actos de habla concretos y emitidos por un hablante en particular y dependiendo del contexto y la intencionalidad de hablante los actos de habla serán considerados como la unidad básica de comunicación en la que debe centrarse toda filosofía del lenguaje. El estudio de los actos de habla ayuda a esclarecer el significado de las expresiones, sus condiciones de realización y su clasificación: es decir, cuántas especies de actos de habla existen.

Actos de habla directos e indirectos

Searle toma la tripartición de la *Teoría de los Actos de Habla* de Austin y distingue los

actos de habla directos e indirectos.

Los actos de habla directos designan la interpretación literal del contenido proposicional del acto ilocutivo. Es decir, si el acto de habla locutivo y el acto de habla ilocutivo coinciden en su interpretación: siguiendo con el ejemplo anterior, una persona se puede quejar porque realmente se sienta insatisfecha con las expectativas que tenía respecto a un servicio. Se entiende que estas acciones tienen un valor performativo pues los verbos toman su función cuando se conjugan en presente.

Por el contrario, si el acto locutivo y el ilocutivo no coinciden, considera un acto de habla indirecto pues el significado que le da el hablante no coincide con el significado literal de la oración. Estos actos de habla se ejecutan mediante la realización de otro acto de habla porque son implícitos. Algunos actos de habla ilocutivos son la metáfora, la ironía, etc.

Searle completa el estudio de los actos de habla con una clasificación de cinco tipos de actos de habla que se corresponde según los propósitos que cada acto cumple: actos asertivos, actos directivos, actos compromisorios, actos expresivos y actos declarativos: Los actos asertivos tienen un valor de verdad pues describen la realidad de manera objetiva. El hablante niega y afirma algo con valor de certeza, por ejemplo hacer una descripción, definir, escribir. Los actos pueden tener cierto grado de certeza, pues el hablante puede expresar una creencia u afirmaciones subjetivas. La subjetividad recontextualiza en cierta medida la realidad.

En los actos directivos hay una intención de conseguir un efecto o modificación de la conducta del destinatario en orden de cumplir con un propósito específico: por ejemplo, mandar guardar silencio, ordenar, hacer una invitación, persuadir, etc.

Los actos de habla expresivos o emotivos designan la intención del hablante de expresar un deseo, una actitud o un estado afectivo. Las emociones están en el nivel lingüístico de manera pragmática mediante la expresividad. El hablante compromete su propia subjetividad, pues se refiere a sí mismo, por lo tanto no se considera que exista un valor de verdad. Además, este tipo de acto depende de la relación de las evaluaciones y las emociones. Si una emoción es negativa, el juicio del hablante estará condicionado en cierta medida por esa emoción. El factor espacio y tiempo también condicionan los actos de habla expresivos, pues las emociones son estados, por lo tanto, cuando una emoción se siente, generalmente no se puede reprimir. El hecho de

experimentarla, condiciona la naturaleza del hablante en ese momento, por lo que no tenderá a actuar de la misma manera si no la experimentara. Incluso si la emoción fue sentida en el pasado o en el futuro, existen mecanismos psicológicos que la intensificarán y la transformarán, creando resentimiento si se trata de una emoción pasada, más expectación si se experimenta sorpresa o interés, más ilusión, etc.

El factor espacio modula también la emotividad. En espacios más íntimos donde el emisor sienta menos distancia con el destinatario y menos presión social, actuará de manera diferente que en espacios donde exista más distancia o más oyentes que validen sus emociones. En la realización también es determinante la relación entre interlocutores: la distancia entre ambos adecúa el grado de la emoción en el discurso por parte del emisor.

En los actos de habla declarativos la relación entre la enunciación y la acción es simultánea, pues el hablante modifica algún aspecto de la realidad al realizar el acto de habla. Por ejemplo, nombrar, bautizar, declarar en matrimonio, etc. Estos actos dependen del contexto en el que se enuncien pues tienen que ser enunciado por una persona que posea la autoridad para hacerlo y en un contexto adecuado que dote al acto de la suficiente oficialidad o seriedad.

En los actos de habla compromisarios el hablante dispone de su conducta futura, es decir, utiliza verbos como por ejemplo, jurar, apostar, prometer, etc. Con los que se compromete a adoptar una conducta futura determinada. Si el emisor desea lograr cierto grado de veracidad, debe ser efectivo con los tiempos y las acciones. Ha de establecer las condiciones de satisfacción, las cuales han de ser específicas y han de estar limitadas en un tiempo establecido para su cumplimiento.

Los actos de habla establecen una identidad sobre cómo percibe el destinatario al emisor de dichos actos pues describen algunas conductas sociales que se pueden dar a través del lenguaje. Por ejemplo, un emisor que no cumple con los compromisos que oferta será identificado como *incumplidor*. Un emisor que es asertivo y menos emotivo en su comunicación será percibido como una persona clara y directa en su comunicación, incluso puede que agresiva. El emisor que carga de emotividad sus actos de habla no será otorgado con la autoridad que el emisor que los expresa de manera asertiva.

3. LA QUEJA

3.1. Definición

La queja es la acto comunicativo que expresar dolor, malestar o llanto producido por la acción de un agente externo. Normalmente, esta actuación produce un sentimiento de insatisfacción en el individuo que le lleva a elegir contextos y destinatarios determinados para emitirla. Su finalidad principal es ser escuchada aunque también presenta otro tipo de finalidades añadidas como por ejemplo, tomar acción legal ante el daño sufrido.

Se trata de un fenómeno estudiado en varios ámbitos que afecta a la conducta del ser humano: por ejemplo, en filosofía Nietzsche (2019)¹⁰ planteaba que: «[A los débiles] La queja, el mero hecho de quejarse le da a su vida un aliciente que la hace soportable». Freud (2013) reflexionaba sobre la queja desde dos puntos de vista: en política la queja guía el comportamiento de la masa y la toma de decisiones y en psicología lo describía como un acto neurótico de victimización y como un mecanismo de proyección del yo. Otras teorías psicológicas más modernas apuntan a la queja cognitiva¹¹ como signo indicador de algún desequilibrio mental como la angustia, la depresión y el estrés.

Sobre la finalidad lingüística de la queja hay distintas teorías: Brown y Levinson (1987) defienden la teoría de que la queja tiene una finalidad resolutive en la que se espera que el causante del problema tome acción sobre el mismo. Searle (1976) opina que el carácter de la queja es puramente expresivo. Por su parte, Trosborg afirma lo siguiente:

«As an illocutionary act in which the speaker (the complainer) expresses his/her disapproval, negative feelings etc. towards the state of affairs described in

¹⁰ *El crepúsculo de los Idolos* es una de las obras más importantes de este autor. Esta obra hace una crítica de la metafísica occidental, de la moral occidental y de la religión. Critica la creencia en un mundo verdadero que es en realidad una fábula. Está totalmente en contra de la idea dualista del mundo. Se fundamenta en la creencia de que no existe una deidad ni orden superior, pues Dios ha muerto.

¹¹ Este término se usa en neurología y psiquiatría para hablar del deterioro cognitivo leve que afecta a cambios cognitivos pero que no afectan a la vida diaria. Enfermedades situadas en el corte prefrontal como la depresión o la ansiedad muestran marcadores como la emisión de quejas frecuentes que han de ser evaluados a nivel clínico para identificar estadios de deterioro cognitivo leve. Información ampliada en García-Ptacek, Eriksson, Jelic, Portat-Etessam, Káreholt y Palomo 2016.

the proposition (the complainable) and for which he/she holds the hearer (the complaine) responsible, either directly or indirectly».(Trosborg 1994, pp.311-312)

De acuerdo con lo investigado, la definición de Trosborg es la más completa pues se integra perfectamente en la *Teoría de Actos de Habla* y la distingue de otros conceptos como querrela, lamento o protesta. Estos conceptos relacionados con la queja se estudiarán más adelante en este apartado. Pero primero hay que abordar el concepto de queja de manera más profunda.

Para entender la naturaleza universal de la queja, hay que buscar su origen etimológico. Según J.M. Marina y M. López Penas (2000), «las palabras son una fuente de conocimiento que ilustran nuestra construcción de mundo, experiencias, intereses, etc.». La etimología de la queja es compleja pues no solo define una reacción, sino que genera sentimientos, conductas y una configuración afectiva cultural.

La palabra «queja» proviene del término latino *quassiare*, que por su parte deriva de *quassare* que significa «golpear de manera violenta algo, quebrantar» (DLE)¹². El término latino, a su vez, deriva de la raíz indoeuropea *kwet-*, que significa «sacudir».

La queja es una expresión que nace como respuesta inmediata a un estímulo primario, como la agresión física o moral. Surge como una reacción a modo de defensa ante un infortunio o desgracia que se acomete y que, por representar un cambio, un sentimiento de dolor o molestia en el destinatario, suele exigir una compensación que restituya el daño. No obstante, la compensación al daño no es siempre la finalidad del acto, pues existen quejas puramente expresivas que son emitidas como catarsis emocional¹³.

Quejarse es una metáfora lexicalizada, en la que se reconoce la evolución de la experiencia física de sentir o padecer un dolor a la afectiva: puede ser la reacción a un fenómeno físico violento y también cobra el significado de un dolor emocional fruto de un sentimiento de insatisfacción. No hay duda de que el dolor es una emoción que desemboca en sentimientos

¹² Versión online en: www.dle.rae.es

¹³ Término sacado del psicoanálisis y la filosofía utilizado para hablar de la liberación de las emociones negativas. Del griego *Katharsis* (DLE) significa la limpieza significa la purificación emocional y del espíritu. Este término fue descrito por Aristóteles en la *Poética de Aristóteles* para hablar de la purificación del alma.

tales como la ira, la frustración, la pena, la rebeldía, etc. El estímulo provoca la respuesta de la emoción de dolor y este, a su vez, genera un impulso: el sentimiento.

Los seres humanos contamos con una serie de respuestas emocionales innatas que tienen una función vinculada a la supervivencia. Según J.M. Marina y M. López Penas (2000) las emociones pueden aspectarse desde un polo positivo y desde uno negativo. Las emociones, sean positivas o negativas, existen para ser sentidas, y reprimirlas, además de ir en contra de la propia naturaleza de la emoción, genera alteraciones físicas y anímicas. La queja genera una situación interna tan compleja y crítica que el mundo emocional interno del *quejante* está muy convulsionado y necesita del llanto para autorregularse y tomar el control. Es después de esa liberación emocional y catártica, cuando nuestro estado anímico se consigue autoregular y entonces, se atribuyen creencias y se llevan a cabo conductas que determinan las consecuencias del daño y demandan una solución.

La queja puede entenderse como un mecanismo psicológico de defensa, una respuesta o un modo de afrontar tal dolor y también es entendida como un sistema con el que alertar a los demás miembros del grupo de un problema que, de alguna manera, dificulta la supervivencia del individuo. Por ejemplo, si una persona se cae al suelo y se rompe una pierna, la respuesta primaria es emitir un grito de dolor. Esta emisión es entendida por todos los humanos, pertenezcan o no al mismo grupo cultural. Para entender la causa de la existencia de la queja y sus tipos, hay que plantearse la siguiente pregunta: ¿Por qué el individuo hace esta exteriorización de dolor? Y también; ¿Por qué esta expresión es entendida de manera interpersonal? y, más importante si cabe, ¿Por qué se expresa de una forma determinada o de otra bajo contextos determinados?. Quizá la hipótesis más acertada sea para conseguir una respuesta con la que apelar a la empatía ajena en forma de auxilio. Gracias a la empatía cognitiva¹⁴ entendemos el dolor y también lo reconocemos cuando se presenta. Pero la definición del acto de queja no es tan sencilla como para reducirla a un grito desgarrador.

¹⁴ Término sacado del libro *La Inteligencia Emocional* (2012), escrito por el psicólogo Daniel Goleman quien explicaba existencia de dos tipos de empatía: la afectiva y la cognitiva. La empatía cognitiva, está relacionada con los procesos cognitivos. Explica cómo mediante signos, reconocemos las emociones o los pensamientos del otro. Este hecho basado en la observación directa no implica lo sentimental.

Los problemas que dificultan la supervivencia del ser humano y los mecanismos para afrontarlos han evolucionado gracias a la creación de la cultura. Aunque la intención inicial sea expresar una emoción y demandar la atención del otro ante una situación desagradable, podría decirse que su intención ha evolucionado a un plano cultural, donde se interpreta como un acción verbal en la conversación que, a priori, parece otorgar más derechos al individuo.

Estos conceptos son subjetivos y están ligados al pensamiento individual y al sentimiento de pertenencia grupal de la persona. De acuerdo con S.M.Guedes Gondim y J.L. Álvarez Estramina (2010) «*cada cultura determina los contextos y roles en los que debemos expresar un cierto tipo de emociones y las reglas que determinan el manejo de las mismas*». Por esta razón, las expresiones de queja son más difíciles de reconocer ya que se producen de maneras muy estratégicas dependiendo del contexto y se da finalidad. Además cada cultura aborda la expresión de los sentimientos de manera distinta: hay culturas donde se acepta más y culturas donde está peor visto.

Cuando el emisor de la queja eleva su ejecución aportando más información (implícita o explícita) tras realizar un razonamiento lógico de sus argumentos, puede matizar su intención y alejarse de la emocionalidad para demandar al destinatario una empatía más racional, facilitando que el destinatario comprenda su pesar sobre la acción causante. Para que la queja sea resolutive, el emisor debe hacer llegar al destinatario su dolor y el razonamiento de por qué su acción le está causando un problema, para que el destinatario ofrezca una oferta o una promesa *oferacional* que el emisor acepte. Por ejemplo, cuando se produce una queja en un contexto judicial, la queja tiene finalidad práctica, pues en caso de que el proceso sea favorable para *el quejante*, obtendrá una compensación o promesa que deberán de ser establecidas acorde a unas expectativas (puede ser una compensación económica, una ley de alejamiento, etc.).

No hay duda de que la emisión de la queja es la expresión de un mensaje desagradable o negativo que atenta contra la *imagen pública*¹⁵ del individuo y que puede ser perjudicial para el

¹⁵ Término utilizado por Goffman en 1972 y posteriormente por Brown y Levinson en el libro *Some universal in Language use* (1987) en los principios de cortesía lingüística para referirse al valor social del hablante. Para Goffman las actividades del emisor están regidas por una serie de principios que protegen su propia *face* y salvaguardan la de los demás.

destinatario, incluso para el propio emisor, si esta no es ejecutada correctamente. La queja mal efectuada puede dañar tanto aspectos de la *imagen negativa* como de la *positiva*: por un lado, la positiva se refiere a la valoración y el reconocimiento, así como la aprobación del individuo por parte del grupo. Por otro, la imagen negativa tiene que ver con la libertad de acción del individuo ante las imposiciones de otras personas.

Por esto, cuando se expresa, emisor y destinatario están sometidos a una situación tensa. Dependiendo del propósito que el emisor quiera conseguir con este acto, utilizará unas estrategias del lenguaje determinadas con las que podrá modular la intensidad del acto para no faltar a la libertad ni a la valoración del destinatario.

Por ejemplo, puede haber varias formas de abordar la expresión de la queja, una de ellas es la forma con mayor carga emocional en la que incluso el individuo puede perder el control, llegar al insulto, etc. Y otra más racional y meditada sobre un razonamiento. Independientemente de que pueda alcanzarse el objetivo con ninguna de esas dos situaciones, la primera de ellas será más tensa para ambos interlocutores, y seguramente, podrá entorpecer el objetivo inicial por el cual se está quejando, perderá consideración, pues la forma en la que se presenta desacredita parte de la demanda. Además, si esto sucediera, podría interpretarse como un ataque o una ofensa pues en sí, la queja encierra una protesta o disconformidad ante una situación en la que será roto el orden o la justicia social de quien la emite.

El emisor se siente perjudicado y reacciona expresando la protesta ante un destinatario, que puede ser o no ser el causante de este infortunio. Aunque no sea el causante del problema, puede existir la intención de expresarse a una tercera persona y aun así, ejecutarse correctamente ya que el quéjate puede tener como objetivo la necesidad de atención, empatía, consejo o, incluso, de toma de responsabilidad ante el problema.

Precisamente por cómo se realiza hay que prestar especial atención a su forma gramatical. Tiene sentido afirmar que la efectividad de esta acción depende de su estructura gramatical y de su correcta expresión con la selección del constituyente adecuado. Es decir, si discursivamente omitimos uno de los constituyentes léxicos que el verbo selecciona, la queja será menos efectiva y probablemente cause más frustración en la persona que se queja. Para entender esta afirmación

hay que analizar su forma gramatical: *quejar* siempre aparece en su forma pronominal (quejarse), por lo tanto, se trata de un verbo pronominal; es decir, se conjuga con el pronombre personal átono ya que es un componente verbal que no desempeña ninguna función nominal que complemente al verbo. Este verbo es intransitivo de uso exclusivo pronominal, pues solo se puede conjugar si aparece acompañado del pronombre átono. En español, a los verbos que requieren del pronombre reflexivo se los conoce como verbos *reflexivos inherentes*.

«Desde un punto de vista semántico, estos verbos describen eventos de acción, los cuales predicen la presencia solamente de un participante. Además, normalmente, en las construcciones con verbos reflexivos inherentes, aparecen complementos verbales, los cuales constituyen adyacentes que van introducidos por una preposición, pero cuya relación semántica con el verbo es más relevante que la que establece un adyacente que es un simple complemento circunstancial. pues la acción repercute directamente a la persona». (Portilla Chaves, 2008:133)

Según Portilla Chaves, el verbo *quejar* es un verbo de acción donde el *quejante* es un experimentador que implica la presencia de un paciente. No hay duda de que el hablante experimenta un sentimiento, pero a diferencia de el verbo *lamentarse*, que también se clasifica como *reflexivo inherente* y guarda relación con el significado de la queja, el verbo *quejar* selecciona un complemento de régimen que no puede ser la misma persona que se queja (el *quejante*), sino que precisa un elemento externo que cause esa reacción.

Además, el *quejante* puede quejarse ante un destinatario que lo escuche. Este destinatario en forma de argumento sería la persona o entidad que ha ocasionado indirectamente dolor. Si la intención del *quejante* es producir algún tipo de cambio en su situación, tendrá que ejecutarla ante el *productor directo* de ese daño o bien, ante un destinatario secundario que pueda tomar la responsabilidad de ese causante *indirecto*. Como se puede observar, el *quejante* tiene que ser hábil para conseguir su propósito y saber cómo y a quién expresársela. Es por esto que ningún emisor se va a quejar de sí mismo, sino que va a atribuir la causa de su pesar a otra razón externa

(puede ser persona, animal, cosa, situación, etc). Además de la razón que cause malestar en el emisor, la correcta ejecución de la queja directa requiere que esté presente un destinatario suficientemente capaz de interpretar la queja y la intención con la que se produce ese acto verbal, siendo a veces el destinatario concreto causante del estado en cuestión. El objetivo es la movilización en forma de oferta: un compromiso que, de ser ofertado y no ser cumplido por parte del destinatario, pondrá en una mala posición social al mismo ya que su *imagen social* es de *no cumplidor*. En caso de que no se oferte ningún compromiso, el *quejante* adquiere un rol social de víctima y el destinatario lo adquiere de victimario (suponiendo que la queja esté infundada).

Sin embargo, el DLE presenta cinco acepciones de la palabra «quejar» otorgándola los siguientes significados:

1. tr. Aquejar
2. prnl. Expresar con la voz el dolor o pena que se siente.
3. prnl. Dicho de una persona: Manifestar el resentimiento que tiene de otra.
4. prnl. Manifestar disconformidad con algo o alguien.
5. prnl. Presentar querrela.

La primera definición, *aquejar*, es un verbo formado a partir del sustantivo *queja*. Llama la atención respecto al resto de definiciones en que es una forma transitiva. Además presenta el prefijo privativo a-. Según el DLE, su significado se relaciona con afligir, fatigar, ser afectado por una enfermedad. El aquejado no expresa el dolor causado por una reacción física violenta, sino porque padece un dolor de tipo somático. No implica malestar por un deseo incumplido sino por padecimiento de alguna enfermedad.

La segunda acepción se puede relacionar con el componente psicológico de desahogo de los sentimientos. El emisor encuentra alivio al manifestar ante un destinatario un sentimiento negativo, generalmente frustración o ansiedad ante unas expectativas no cumplidas.

Normalmente este sentimiento se interpreta como la respuesta a una acción determinada o una situación que el emisor cree que es injusta. Incluso, el emisor puede exponer el sentimiento de queja que tiene del propio destinatario. En ambos casos, destaca la necesidad de atención por

parte del emisor, la mirada del otro, en este caso, del destinatario y el factor emocional, que normalmente se relaciona con lo subjetivo y la irracionalidad. Además, destaca el factor oral, es decir, una queja más informal que se puede ejecutar en contextos menos formales, más inmediatos y menos meditados ya que expresa un sentimiento y, generalmente, los sentimientos se expresan en contextos más cercanos e íntimos. Otra característica es que los sentimientos se producen como reacción a un detonante o a una interpretación de la realidad por parte de la persona que los siente.

El problema que plantean las quejas orales o líquidas, puramente informativas (entendiendo que esta acepción hace referencia a las quejas que gramaticalmente se estructuran con un *quejante* y un solo argumento), es que no cumplen con todas los componentes discursivos del esquema de la comunicación de Jakobson¹⁶ para que su ejecución sea efectiva. Esto es, una persona expresa su pesar, y con ello siente una descarga emocional, que puede aliviar su situación. Sin embargo, no va a tomar ninguna responsabilidad ya que no determina ninguna otra intención con su discurso más allá que la propia descarga de frustración y, por ende, puede que no necesite siquiera la participación del destinatario. Incluso, puede darse el caso en que el *quejante* solo busque, precisamente esa descarga de emociones negativas en el otro. Además, puede que el mismo *quejante* sea consciente que, la expresión emotiva de su discurso no sea siquiera evaluativa ya que al no ser meditada y ser más sentimental se centre en aliviar o enfriar la emoción, pero no en buscar una solución al por qué se está experimentando esa emoción en particular ante la acción.

La tercera acepción tiene que ver con el componente crítico de la queja. Cuando el emisor expresa su resentimiento sobre otra persona, no lo hace ante el destinatario que es el causante de ese enojo o malestar, sino que lo realiza ante otro destinatario distinto con el fin de liberarse de su molestia. Las causas por las que el emisor elige a un destinatario distinto al causante del daño

¹⁶ Según el modelo de la comunicación de Jacobson, el receptor de una queja disfuncional, no es el causante del agravio, sino un receptor con función de oyente o *ayudador*. En quejas como el lamento, el emisor transforma la finalidad del acto verbal, imponiendo en el oyente, un rol de *ayudador* activo del que se espera que escuche, anime, etc. Paris (2012) Concluye en su artículo que el contexto y la relación social entre *quejante* y oyente, pueden modificar al acto e habla, obligando al oyente a adoptar un rol de interlocutor que escuchar de forma activa y entablar un diálogo. Por ejemplo, en la realización de una queja líquida como: *estoy desdesperada, mi hijo tiene treinta años y no se independiza*. Se espera un punto de vista empático por parte del *quejante*, un consejo o una conversación que le ayude lidiar con la situación.

pueden ser muy diversas. Normalmente, cuando hay un problema, la opción más efectiva es abordarlo de manera directa, con todo lo que implica un enfrentamiento, una toma de responsabilidad o, en el mejor de los casos, una negociación. Pero en la práctica, el ser humano ha buscado estrategias de afrontamiento distintas.

El resentimiento se relaciona con un sentimiento negativo, poco racional, donde la persona continúa experimentando un sentimiento negativo persistente que no le permite avanzar, y le mantiene estático, retroalimentando su negatividad y generándole más frustración. Resulta inevitable pensar que, una persona probablemente solo exprese sus resentimientos y sus frustraciones emocionales ante un destinatario que entienda el contexto, entienda como se está sintiendo el *quejante*. Incluso, si el destinatario no comparte el mismo sentimiento, puede que el quejante busque de manera inconsciente consejo o la experiencia ajena ante situaciones similares por parte del destinatario.

La cuestión de la empatía estaría muy presente en este pie de diccionario pero entendida desde el punto de vista del emisor que es quien busca validación empática con el destinatario, pero no con el causante del daño. En este sentido, la intención de ejecutar la queja de manera oral en un contexto específico en el que se manifiestan sentimientos negativos (presentes y, probablemente pasados) ante un destinatario que no es el causante del mal, sino una persona conocida por el quejante que, a su vez, este destinatario conozca (aunque sea de manera superficial) al causante de tal daño y el daño en cuestión requiere de una llamada de empatía y validación por parte del emisor de la queja. Al validarse esos sentimientos por parte del destinatario, *el quejante* se siente comprendido, mejorando la relación interpersonal entre ambos.

De hecho, se puede justificar que el *quejante* elija la queja oral frente a la escrita, puesto que le permite reclamar la empatía del destinatario, y favorece el aumento de las verbalizaciones en la comunicación y conocer el punto de vista del destinatario. Este tipo de queja presenta propiedades lingüísticas diferentes a la realización puramente expresiva, ya que, el acto de la queja se transforma su naturaleza de acto verbal puramente locutivo, como se trataba de la acepción explicada anteriormente, a un acto de queja como acción verbal, donde la intención principal sea la interacción y el intercambio de puntos de vista, sentimientos y frustraciones. .

«The contradiction arises from a failure to understand the pluralistic nature of social goods. There are many things that we value in private and public life. However, having more of one often requires that we have less of another. Rather than accept this as inevitable, we tend to believe it wrong whenever we have less of any given good that we could have more of».(Baggini 2012).

Sin embargo, esa expresión que no es realizada correctamente ante al causante del problema, genera una gratificación pasajera y pobre comparada con la satisfacción que podría general la resolución del problema. El ser humano necesita, a veces, quejarse para reivindicar su idea propia de autoconcepto. La queja ejecutada de esta forma resulta, más bien un mecanismo de defensa y de socialización. El fin de este proceso comunicativo es ser validado emocionalmente y se satisface cuando el otro, en este caso el destinatario elegido, reconoce ese sufrimiento. En relación a lo anterior, la *Teoría de los Actos de Habla* reconoce tres tipos de acciones que se pueden hacer con un enunciado. En la práctica conversacional, el *quejante* no solo expresa su pesar, sino que realiza cierta actuación con la expresión característica del contenido de la queja: realiza un acto ilocutivo. Busca la socialización, los puntos de vista de la otra persona, la expresión empática del otro que refuerce la suya propia y, por consiguiente, busca animar al otro a que también se queje; es decir, a un acto perlocutivo. El efecto retórico típico que suele darse en este tipo de contexto es el de la retroalimentación, es decir, una invitación a inferir en la actuación comunicativa.

La cuarta acepción tiene que ver con el hecho de declarar o dar a conocer de manera pública la disconformidad con alguien o algo. La manifestación implica poner a la vista o exponer y declarar. Este significado guarda relación con la necesidad resolutive o con la intención de confrontación pública del problema. Es decir, el emisor manifiesta ante el destinatario su disconformidad u oposición de manera racional y argumentada para resolver el problema a una situación que él considera injusta. El *quejante* se expone ante el causante del daño y también hacia el juicio del público que está presente en el proceso, por lo que es fundamental que se presenten argumentos y pruebas del daño. Por tanto, para conseguir ecuanimidad, se emplea la interacción mediante unas estrategias determinadas para expresar su

disconformidad salvaguardando su propia imagen pública. Su objetivo es buscar la atención del destinatario para conseguir resolver una situación conflictiva con la cooperación de ambos; es decir, reduce la expresividad para dar más importancia al contenido del mensaje sin dañar la imagen de ambos interlocutores y así poder llegar a un acuerdo con él.

Además hay una argumentación y un juicio que se interpretan como actos de habla en sí. Desde el punto de vista de los contenidos, se expresa la idea de un juicio público a un sujeto o entidad en particular sobre un asunto específico. Esta limitación contextual, delimita cuál es el problema que está afectando al *quejante*. Para ello, el *quejante* tiene que valorar qué afirmaciones puede utilizar para exponer su disconformidad y si él tiene la autoridad suficiente para pronunciarlo: por ejemplo, si los argumentos son válidos, si se infringe una norma, si hay realmente un daño, etc.

Desde el punto de vista ilocutivo, al argumentar unos contenidos proposicionales, el *quejante* intenta mostrar que su queja es fundamentada, que su razonamiento es válido y debe ser tratado como una argumentación. En caso de que estos actos de habla sean planteados correctamente, se podrá atribuir la queja como *afirmación causal* al *quejante*.

A priori, esta afirmación parece sencilla, pero, hay que recordar que la queja posee carácter subjetivo y social, por lo que contextualizarla y argumentarla correctamente es esencial si la intención del *quejante* es que el destinatario la estime. Este proceso se podría explicar de manera más resumida como: yo, *quejante*, estoy siendo afectado por esta acción en específico que tú has hecho, por esto, expongo los siguientes argumentos para demostrar mi disconformidad. Este proceso es una creencia causal condicionante por parte del *quejante* que, para lograr su efectividad, hace de las señales interpretadas como ofensa (input cognitivo) una razón para su y creencias internas argumentos (output interno cognitivo). Desde el punto de vista perlocutivo, el *quejante* invita a inferir mediante su disconformidad la nueva actuación al causante del año. Es decir, mediante la argumentación de la disconformidad, el *quejante* justifica esa necesidad de esa actuación.

Por último, la quinta acepción destaca la acción de querellar. *Querellar* es un verbo que tiene que ver con expresar dolor y desacuerdo de manera legal y exigir una acción resarcitiva del

daño. Esto quiere decir que el demandante emite un juicio con la finalidad de pedir o demandar un cambio o indemnización por parte que querellado. La queja se emite en forma de juicio y pedido y tiene como finalidad, una respuesta en forma de oferta. En esta realización de la queja se encuentran los tres escenarios definidos por Austin; como acto locutivo, es decir, expresar desacuerdo; como acto perlocutivo, la intención de expresar ese desacuerdo, es decir, el acto de petición formal de resolución al conflicto o resarcimiento y, por último, como acto pelocutivo, el efecto en el querellante, en este caso, una *propuesta oferacional* que dependerá de la aceptación del demandante.

Como se ha visto en la definición anterior, el *quejante* necesita de una argumentación lingüística con la que exponer ese mal que, posiblemente, a su modo de ver, resulte una obviedad, no compartida por ambas partes. El acto de la queja solo será efectivo en este contexto si el emisor de la misma especifica y disipa cualquier obviedad. El *qujante* necesita compartir su racionamiento con el querellado para conseguir su finalidad. Además, este tipo de queja, a diferencia de las acepciones anteriores, resulta enteramente resolutive (en caso de que se ejecute correctamente y se haga una buena oferta) ya que establece las condiciones de satisfacción de manera clara y por escrito. Esto fija el acuerdo verbalmente y temporalmente, lo que hace más efectiva la coordinación de ambas partes. Otro factor de peso en este tipo de realización es que el demandado presupone la sinceridad del pedido, en otras palabras, el daño realizado sobre el *quejante tiene efectos reales objetivos*.

3.2. Tipos de queja

La expresión y la comprensión de los significados lingüísticos dirige el acto de la queja a dos caminos diferentes: por un lado, el significado homogéneo de la palabra, universal a todas las lenguas, y por otro, al de la variación de significados, determinado por las diferencias culturales e individuales. Hay culturas donde exteriorizar las emociones está peor considerado socialmente, otras culturas atenúan la expresión de la emoción para no faltar a la cortesía, incluso hay culturas que consideran correcto expresarlas de manera asertiva, sobre todo si hay una

finalidad restitutiva. Estas diferencias conforman una dificultad en el aprendizaje del acto de queja en español, pues para entender su significado, hace falta conocer sus tipos, usos, escenarios, registros, etc.

El lenguaje es un sistema de signos orales y escritos muy variado. Además de los gestos de la lengua hablada, existen variaciones que se producen por decisiones estilísticas del emisor, guiadas, casi siempre, por una intención de transformar y producir unos efectos en el destinatario. En el caso de la queja como acción verbal, hay una aspiración de expresarse lo mejor posible y sincronizarse con los interlocutores y el contexto para hacer más efectiva la intención del mensaje.

La competencia comunicativa consiste, entre otras muchas cosas, en llevar a cabo asociaciones entre funciones y rasgos discursivos. Por esta razón, se le otorga valores diferentes a las quejas líquidas y sólidas (París 2012). Además, es importante hacer esta distinción porque la forma y el medio escogidos van a determinar en gran medida el tipo de acto de habla que va a producirse.

Las quejas sólidas o escritas poseen un carácter asertivo y, por regla general, deben estar muy bien contextualizadas y presentadas en un estilo formal, respaldadas por argumentos y razonamientos lógicos, se intenta, en la medida de lo posible, que la acción de habla por sí sola exprese lo que se quiere decir, consiga su intención y sea convincente. Por el hecho de estar fijadas en el tiempo y no responder a variantes conceptuales, tienen un carácter retrospectivo por lo que cuanto más información recoja, más objetiva será la evaluación. Un ejemplo de quejas sólidas son las hojas de reclamación o las querellas.

Por el contrario, las quejas líquidas, son orales, espontáneas y normalmente de carácter coloquial. Están sujetas a un contexto cambiante en el que aparece mucha información extralingüística. El problema de las quejas líquidas es, que en algunos casos, hay una recontextualización subjetiva por parte del emisor. El *quejante* extrae significado de su contexto original y lo utiliza en un contexto subjetivo más favorable para su circunstancia personal, se da un razonamiento más emocional y alejado de lo lógico. En este caso, la queja cumple una función nueva, no reivindica sino que sirve de lamento. Por ejemplo, una queja líquida sería la

expresión: *¡ay que me has pisado!*. Una queja líquida recontextualizada sería: *estoy harta, siempre me dices lo mismo*.

En las quejas líquidas se observa que la intención es diferente por lo tanto, el resultado en el destinatario también lo es. En este tipo de quejas, se tiende a recopilar menos información y a dejar más espacio a las emociones. En los juicios de carácter emocional, se exacerban aspectos que lo alejan de razonamientos lógicos y del tono adecuado para demandar un pedido. La intención de expresar una emoción y el contexto en el que esta se expresa resultan factores condicionantes en la elección de la forma.

La queja es un acto bastante complejo y debido a su carácter ofensivo resulta un acto de difícil realización. Expresar la emotividad precisa un alto nivel de competencia lingüística y pragmática ya que para ser efectiva, requiere de la movilización de estrategias pragmáticas adecuadas al fin, a la situación y al interlocutor. También presenta complejidad porque se trata de una interacción confrontacional¹⁷ entre ambos interlocutores por lo que suma un componente psicológico que requiere racionalidad y templanza. De acuerdo con lo establecido por Boxer (2010) hay que distinguir dos tipos de queja en función del comportamiento del *quejante*: las quejas directas y las quejas indirectas.

La queja directa, tiene naturaleza asertiva pues se comunica al emisor causante directo del problema. Si este destinatario quiere conservar una buena imagen pública, tendrá que mostrar

¹⁷ El *principio de cortesía* de Geoffrey Leech (1983) se basa en el conjunto de habilidades que establece la elección de unas determinadas formas lingüísticas que preservan la imagen del emisor y del interlocutor. Para establecer buenas relaciones comunicativas y sociales deben darse las distintas máximas las cuales se aplican de forma diferente a todas las categorías de actos del habla. En base a intención de la queja, incumplirá algunas de estas máximas. Por ejemplo, la protesta infringe la máxima de aprobación. La queja nace de un juicio crítico interno, por lo tanto, el emisor no puede maximizar las críticas emitidas a sí mismo, sino que las exterioriza en el otro, sean o no infundadas. Tampoco cumple con la máxima de acuerdo, ya que expone un hecho que se interpreta como un problema. No se minimiza el problema sino que se maximiza el desacuerdo. Hay veces que la queja no es funcional por lo que no busca una situación al conflicto. Este es el caso del lamento y de ahí su falta de resolución. Una acción verbal es más *descortés* cuanto mayor sea el coste de la acción para el emisor.

Por otro lado, Brown y Levinson (1987) defienden que el individuo utiliza la comunicación para conseguir un objetivo. La imagen pública del hablante se basa en el deseo de autodeterminación y en la forma en la que es percibido por los demás miembros de la sociedad. En su teoría hay tres aspectos que modifican su cortesía: la relación de poder, la distancia social entre interlocutores y el nivel impositivo del mensaje. A estas nociones se suma el concepto de amenaza de cara (face positiva, face negativa). Los actos que amenazan la cara pueden amenazar tanto al hablante como al interlocutor. Actos verbales como la autocrítica, el lamento, las excusas o confesiones (por ejemplo, cuando el hablante se compadece de sí mismo: *no soy buena para nada*) mañana la cara positiva del hablante. Desde lado del interlocutor, los actos que atentan a su cara son actos como la crítica o las sugerencias (por ejemplo, *siempre llegas tarde, Juanito*). El hablante necesita exponer argumentos que refuercen su imagen positiva para justificar su crítica y un lenguaje adecuado para no agravar la situación.

cierto afecto o sensibilidad ante el dolor del *quejante*, de lo contrario, la falta de afecto puede que lo catalogue socialmente como insensible. Además, por el hecho de ser rebatible con el causante del conflicto suele tener carácter formal así como estar infundada en una argumentación lógica con garantes que respalden el pensamiento del emisor. Discursivamente, la queja directa tiende a la resolución pues cumple con la estructura discursiva del verbo, sin embargo si no se contextualiza debidamente o no se tiene motivos suficientes como para estimarse, no tendrá éxito.

Por otro lado, se encuentra la queja indirecta. Desde el plano psicológico, se trata de una acción verbal que resulta incompetente porque, más allá de favorecer la regulación emocional con el desahogo de unos sentimientos negativos, no resuelve el conflicto que los causa, pues no es emitida al destinatario que crea el dolor. Esta queja se opone o no contempla la posibilidad de cambio porque discursivamente cumple con la función expresiva pero no está expresada de manera eficiente, pues no moviliza al problema. Es posible que el *quejante* tenga en cuenta estos prejuicios previos y por ello escoja un destinatario incorrecto con quien *descargar* su frustración. En definitiva, la queja indirecta es emocional pero no resolutive.

La intención del hablante determina el acto de queja y su realización. Las quejas líquidas e indirectas con un marcado tono emocional que no están dirigidas al causante del daño, sino a un oyente que escucha, no sean completamente acciones de queja, sino más bien un acto de apoyo (debido a que la intención del emisor es generar empatía y diálogo entre afectados). Desde la perspectiva gramatical, expresar una queja a un destinatario cumple con la estructura de constituyentes y adjuntos, sin embargo, desde la perspectiva discursiva, esta estructura de constituyentes es incorrecta, pues el destinatario no tiene que coincidir con el causante del agravio.

En cualquier caso, las quejas directas e indirectas invitan a la interacción con el otro, pero los procesos cognitivos y psicológicos que influyen en la interacción son diferentes, debido a ello el léxico español recoge conceptos que se relacionan con la queja desde las siguientes aproximaciones: lamentos, protestas, reclamaciones y querellas.

En relación a la los razonamientos de la queja, la filosofía clasifica la divide en cuatro

grupos: *quejas imposibles, quejas erróneas, quejas cotidianas y quejas reivindicativas*, siendo estas últimas las más significativas para la resolución del conflicto (Baggini 2012). Sin embargo, en lo referente al lenguaje y a los actos de habla no se encuentra una clasificación como tal, por lo que se han tomado las acepciones del DLE y conceptos relacionados con dichas acepciones.

El primer concepto que se relaciona con la queja es el lamento. Un lamento es similar a la queja ya que expresa dolor y otras muestras de aflicción pero no expresa frustración por el incumplimiento de unas expectativas. Según su etimología esta palabra viene del latín *lamentum*, y se forma con sufijo *-mentum* (instrumental, resultado) y **lā-* de carácter onomatopéyico. La representación física de expresar dolor motiva el significante de la palabra. La subjetividad de la emoción recontextualiza la realidad del *quejante*, de ahí que los argumentos que presente sean inefectivos. La queja, cargada de emotividad y carente de argumentos racionales se torna en un lamento. El DLE define el verbo lamentar de la siguiente manera:

1. **tr.** Sentir algo con llanto, sollozos u otras demostraciones de dolor..
2. **tr.** Sentir pena, contrariedad, arrepentimiento, **etc.**, por alguna cosa.

Como se puede observar por estas acepciones, la retórica del lamento no refuta sus afirmaciones, por lo tanto sus argumentos son victimistas y el rol de víctima se exime de responsabilidad. Al victimizarse, el emisor se vacuna contra cualquier responsabilidad y sospecha que se tenga de él.

El lamento es una expresión emocional, una técnica que incide en generar emociones y prejuicios para ganar el apoyo del interlocutor en lugar de refutar y argumentar puntos de vista. La retórica victimista coloca al emisor como un conciliador que afirma apoyar un supuesto punto medio dentro del contexto del conflicto para lograr así que el otro interlocutor quede posicionado como un atacante y así, cualquier ataque que realice, por falaz e insidioso que sea, quede estar envuelto en un manto de candidez, ya que supuestamente se está defendiendo de un ataque. Otro aspecto que la distancia del significado de queja es que en la exposición de argumentos, e no se percibe como clara o es contradictoria.

Un concepto que se asemeja a significado de queja es el de protesta. Protestar en su forma intransitiva significa:

- 5 **intr.** Dicho de una persona: Expresar, generalmente con vehemencia, su queja o

disconformidad.

6 intr. Aseverar con ahínco y con firmeza.

7. intr. Expresar la oposición a alguien o a algo.

La protesta, al igual que la queja sí puede promover el cambio y tener cierta funcionalidad, no obstante, esto produce un inconveniente que lo hace no ser deseado. En la protesta hay un cruce de ideas: por un lado la idea del yo subjetivo, pasional y por otro, la idea de la sociedad como elemento que modela y es modelado por esa subjetividad. El psicólogo Freud (2013), en su tratado *Psicología de las masas y análisis del yo*, estudia la psicología social o lo que es lo mismo, lo que nos une con otras personas. Según Freud, somos seres gregarios por tanto, toda psicología individual es una psicología social. Este psicólogo se preguntaba por diversos grupos humanos que intentaba caracterizar: Las masas multitudes o multitudes efímeras, por el contrario, los grupos altamente organizados y por último, las masas estables y duraderas. Entender estos conceptos explica por qué hay quejas que tienen comportamiento grupal pero tienen origen individual .

Los grupos efímeros se generan en un contexto en el cual están unidas un grupo de personas en el que se da una interacción que crea un comportamiento social, es decir, un comportamiento anímico grupal que no se comporta como se comportarían cada uno de sus integrantes (por ejemplo, puede darse la imitación, el contagio, la empatía, la histeria colectiva, etc). Este tipo de masa resiste poco al paso del tiempo y a la frustración y, ante el menor estímulo, reacciona llevando a cabo actos. Se rige por la inmediatez, por las pasiones que los unen y por lo general, al estar formada de un grupo amplio, se crea un sentimiento de invulnerabilidad e irresponsabilidad que no tendría el individuo en solitario. Puede darse el caso que dentro de la masa haya sentimientos contrarios, pero al final la masa siempre tenderá a seguir el comportamiento del líder. Algunos de los ejemplos discursivos que estas masas realizan son las protestas, las manifestaciones, etc.

En general, la masa tiene carácter reactivo, la inmediatez y las diferencias de opiniones desestiman los argumentos, pues no tienen bases lógicas fijas sino más bien agrupaciones subjetivas y emocionales. Por el contrario, cuando se establece un vínculo, unas tradiciones, normas y proyectos en común que los ayude a mantenerse en el tiempo, la masa se considera

organizada, poco a poco el comportamiento colectivo por procesos organizacionales y también de cohesión, se convierte en una institución permanente. Este grupo es rígido, está estructurado con jerarquías, normas y tradiciones comunes y estos factores se ven reflejados en el lenguaje. Las masas estables comparten un proyecto común o ideal en común. Este tipo de unión se define como una sensación de poder y una identificación con el líder, es decir, un proceso que toma una idea como parte de la propia persona. En este caso, se toma un líder con el que todos los miembros de la masa se identifican en algún rasgo con él. El discurso también se vuelve más organizado y constante, menos reactivo y más meditado. Sin embargo, pertenecer a un grupo hace renunciar al individuo a otras cuestiones, pues el sistema de elección se basa en elecciones puras. En este caso particular, la lucha por un proyecto común le hace renunciar a su individualidad.

«The contradiction arises from a failure to understand the pluralistic nature of social goods. There are many things that we value in private and public life. However, having more of one often requires that we have less of another. Rather than accept this as inevitable, we tend to believe it wrong whenever we have less of any given good that we could have more of... ».
(Baggini, 2010)

El problema de la protesta reside en reducir daños a circunstancias y emociones individuales y obviando el beneficio colectivo. Es perjudicial para el individuo, pero es práctico para el conjunto. Sin embargo, hay un concepto emergente en las ciencias sociales que guarda relación con este aspecto colectivo e individual y explica por qué hay que tener en cuenta las emociones: *El giro afectivo* (Lara y Domínguez 2013). Se trata de una corriente filosófica contemporánea que pone a las emociones, los afectos y los sentimientos como un asunto de interés interdisciplinar y rompe con la tradición que opone la racionalidad sobre las emociones. Las emociones son un aspecto fundamental de la condición humana que informan de las decisiones individuales y colectivas.

El concepto del afecto se define como una serie de procesos orgánicos que preceden o exceden con cierta independencia de los procesos conscientes y se centra en los procesos preconscious. Por esta razón, cuando sentimos una sensación de malestar, reaccionamos y,

posteriormente, asociamos esa reacción a un sentimiento, como por ejemplo, el malestar. También estudia qué procesos o relaciones afectan a las capacidades. En general, el estudio de las emociones ayuda a comprender cómo las relaciones materiales de los cuerpos modelan o alteran las capacidades de estos y contribuye a la comprensión de la formación de sensibilidades, las formas de orientarse al mundo y de sentir. Esta parte explica cómo las diferentes culturas entienden el acto de la protesta. Las teorías del afecto interesan a la psicología y al lenguaje porque ayudan a avanzar la agenda crítica para hacer denuncias, en especial, en situaciones de poder y dominación, y condicionan las formas en las que vemos el mundo. Esto explicaría la capacidad que tiene una persona de alienar sus respuestas en función a un discurso disciplinario por ejemplo, la tendencia de responder de manera automática ante un estímulo o incluso, la modulación afectiva con la que se responde ante un estímulo o determina el tipo de subjetividad que produce el individuo o cómo una cultura que codifica las emociones. Este fenómeno explica por qué la queja es una acción verbal que dependiendo de su contexto, cambia la forma de comunicarnos con el destinatario por su emocionalidad.

La protesta y la queja comparten esta característica: modela socialmente de los lazos interpersonales de ambos interlocutores y la cambia, ya que, a causa de su carga afectiva, supone una situación de riesgo para la relación de los interlocutores. Es una situación desagradable para ambos pues encierra un conflicto y el dolor por la violación de una cuestión cultural y personal. De hecho, otorga al emisor la autoridad para someter al oyente como un interlocutor (ajeno a la causa del problema) que tiene que satisfacer la demandad de atención, expresando comprensión y empatía o expresando consejo ante esa situación.

La protesta pretende instalar un cambio práctico en la sociedad. Nace de una o de un grupo de personas y tiene el objetivo de poner atención a a asuntos que suponen un problema no resuelto. Cuando pensamos en una protesta, nos viene a la cabeza la imagen algo impactante, ruidoso y estrambótico. Esto da más sonoridad al acto comunicativo y hace que la intención llegue a más público, en concreto, busca crear tensión en el individuo para crear un análisis crítico. Este análisis no conviene al status quo en donde las las relaciones de poder en la sociedad ya está establecidas.

Para que el mensaje de la protesta resulte legitimo, el emisor debe mostrar que está

dispuesto a vivir su propuesta desde su protesta. Para ello, debe exponer los hechos y razonamientos que le han llevado hasta esa reivindicación de manera cara y formal, y a preferiblemente por escrito, su proyecto de mejora y las consecuencias reguladas del mismo.

La demanda según el DLE es:

8. f. Petición que el litigante que inicia un proceso formula y justifica en el juicio
9. f. Escrito con el que normalmente se inicia un proceso y en el que, exponiendo los hechos y los fundamentos de derecho que se crean aplicables, se solicita del juez un pronunciamiento favorable a una determinada pretensión.

Un sinónimo muy habitual de queja es el reclamo. Reclamar consiste en expresar por escrito o de manera oral la incorformidad por un asunto que se considera insatisfecho. Generalmente reclamar tiene que ver con la posesión de derecho del *quejante*.

1. tr. Clamar o llamar con repetición o mucha instancia.
2. tr. Pedir o exigir con derecho o con instancia algo.
6. intr. Clamar contra algo, oponerse a ello de palabra o por escrito.

La reclamación es el tipo de queja más funcional pues versa sobre lo que puede y debe ser cambiado así como lo que no. El cambio se da dentro de los límites de la posibilidad, dentro de los cuales el *quejante*, identifica lo que sí puede cambiarse. Este tipo de queja es la que más empatía genera con el causante *del daño*, pues el *quejante* entiende que no todas sus expectativas pueden ser cubiertas y que ha de conformarse con el cumplimiento del acuerdo al que ambos han accedido. Se reclama ante un tercero aquello que no se considera justo con el fin de obtener una acción compensatoria. Por ejemplo, rellenar una hoja de reclamación en un establecimiento que sirva comida en mal estado. La acción que se pretende conseguir es un acto que sancione esa vulnerabilidad del acuerdo. Este tipo de queja es confrontacional, y posee cierto grado de veracidad, pues se enmarca en una situación espacio tiempo definida. También el juicio es de carácter objetivo y serio, por lo que los argumentos presentados son probables.

La denuncia y la querrela son términos ligados con el cumplimiento de la ley. El delito es un acto inaceptable en la sociedad y por lo tanto merece ser puesto en conocimiento de la autoridad, ser investigados y penados. Cuando se produce un delito, el causante adopta

automáticamente el rol de victimario y *el quejante* puede adoptar el rol de víctima o de testigo, dependiendo de si es él el afectado (y tiene intención de demostrar que el acto atenta contra sus derechos) o una tercera persona. «Querellarse» es un verbo reflexivo, por lo que hay una intención de autoreivindicarse como individuo a quien se le acomete un delito. La querella resulta de interés para la persona que es ofendida o que es sujeto pasivo de la acción. Se requiere que la persona ofendida formule la querella. La acción de querellarse posee el mismo esquema discursivo que el del acto de la quejar. En la querella se denuncia la falta de una persona concreta, no de unos hechos, y por ejemplo, un delito de injurias y calumnia (*delito querellable*).

Por el contrario, la denuncia no requiere que el perjudicado sea *el quejante*, puede darse el caso en el que este sea solo un observador de la falta. Sin embargo, hay delitos *perseguidos de oficio*, quiere decir que la ofensa es tan grave que el ciudadano, tiene que denunciarlo aunque no sea la víctima directa. La persona al denunciar unos hechos despersonaliza el daño directo hacia su persona, pues, la forma en la que se utiliza el lenguaje marca la distancia con lo sucedido. Ambos abren un procedimiento de delito o falta penal, siendo la denuncia un acto que se puede hacer de manera oral o escrita ante la autoridad pertinente y la querella un procedimiento totalmente escrito. El objetivo de la querella es resarcir o compensar a la víctima del daño, por su parte, el objetivo de la denuncia es notificar unos hechos.

3.3. El tratamiento de la queja en ELE

El PCIP plantea la consecución de tres tipos de objetivos: el primero, el alumno como agente social que comprende a su vez la participación en transacciones básicas y en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima, y su capacidad para desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas. El segundo tipo de objetivo relacionado con el alumno como hablante intercultural que desde una visión de la diversidad cultural, del papel de las actitudes y los factores afectivos, los referentes culturales, las normas y convenciones sociales, la participación en situaciones interculturales y el papel como intermediario cultural permitirá al alumno desenvolverse lingüísticamente con mayor

soltura desde la perspectiva de conocimiento de la cultura de la L2, y permitiéndole ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede través de la lengua. El tercer y último objetivo trata al alumno como aprendiendo autónomo para que adquiera un control y responsabilidad en su proceso personal de aprendizaje que le permita avanzar en el conocimiento del español más allá del propio currículo mediante la planificación de su aprendizaje, la gestión de recursos y el uso estratégico de procedimientos, aprendizaje, el control de los factores psicoafectivos y la cooperación con el grupo.

Teniendo en cuenta la participación del alumno como agente social, el PCIC recoge la queja como la forma de expresar insatisfacción ante las prestaciones recibida. Atendiendo a la descripción de niveles de conocimiento de los alumnos se observa que en los niveles A1 y A2 no se ha llegado al nivel lingüístico necesario para poder expresar una queja. En los niveles B1 y B2, el alumno está en disposición de llevar a cabo gestiones de cierta complejidad, por ejemplo, una denuncia en una comisaría de policía. En el nivel B1, se pretende que el estudiante sea capaz de plantear quejas y relatar detalles de situaciones imprevistas: robos, accidentes, etc. Los alumnos del nivel B2, dispondrán de capacidad lingüística suficiente como para plantear los detalles de un problema, presentar reclamaciones y resolver situaciones conflictivas recurriendo a su capacidad de argumentar y a un lenguaje persuasivo. En los niveles más altos, C1 y C2, podrá expresar con riqueza de matices el grado de satisfacción e insatisfacción, y hacer valoraciones adecuadas, detallando los aspectos concretos que deba resaltar de las transacciones realizadas, afrontando si fuese necesario problemas, imprevistos y emergencias, y realizando gestiones de todo tipo incluso complejas y delicadas.

Teniendo en cuenta la participación del alumno en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre, en los niveles más básicos, niveles A1 y A2, el alumno no adquiere capacidades para expresar la queja o actos conexos. En los niveles superiores, si bien no se aportan datos de las capacidades del alumno referidas a la queja, se observa según va aumentando el nivel alcanzado que el alumno cuenta en menor o mayor parte, con conocimientos y recursos lingüísticos que le permiten emitir una queja e incluso, cualquier tipo de queja.

En cuanto a la capacidad que tiene el alumno de desenvolverse con textos orales y

escritos, sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad, si bien incluso en los niveles más bajos se dará relevancia a los textos relacionados descritas en los objetivos citados anteriormente, al igual que en la participación e interacción social, solamente en los niveles más altos el alumno será capaz de interpretar y manejar temas técnicos o especializados entre los que se incluyen determinadas quejas o reclamaciones por su eminente carácter jurídico.

Dentro del PCIC, se reconoce que el conocimiento de una lengua, por muy deseable que sea no se considera un fin en sí mismo y plantea como objetivo último la capacidad de usar la lengua para hacer el tipo de cosas que uno necesita o quiere hacer. Los documentos presentan una lista de funciones de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, etc. La queja no se ha definido como una función por considerarse incluida de otro modo debido al tratamiento del material que hace el *Instituto Cervantes*. Optando por considerar que en las quejas pueden confluir varias funciones: expresar enfado e indignación, reprochar, narrar, expresar decepción, dar una opinión, etc, por lo que se remite a estas.

No obstante, aunque la queja en sí no se recoge como una función dentro del inventario para los distintos niveles, se identifican las siguientes funciones que tienen participación directa en la ejecución de la queja como son, entre otras, dar información corrigiendo otra información previa, expresar opiniones o actitudes, dar una opinión, valora, expresar aprobación y desaprobación, posicionarse a favor o en contra, expresar desacuerdo, presentar un contra argumento, expresar enfado o indignación y expresar decepción.

El inventario de *Tácticas y Estrategias Pragmáticas* que ofrece el PCIC permite construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto para modalizar sus enunciados y mostrar su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor. Según el PCIC, las *Tácticas* hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que define las estrategias como procedimientos de decisión mediante los que el usuario de una segunda lengua satisface un determinado propósito comunicativo. En el inventario se menciona específicamente la queja en el nivel C2 de inventario, dentro del punto *1.Construcción en interpretación del discurso*, dentro del apartado 1.8., se mencionan específicamente las interrogativas retóricas que expresan una queja o reproche

Dentro del capítulo de los *Géneros discursivos y Productos textuales*, se trata la reclamación en todos los niveles como género de transmisión escrita formales. Se trata como género de transmisión escrita en todos los niveles si bien como género de transmisión oral y referido a conversaciones transnacionales empieza a tratarse desde el nivel B1 cara a cara, en el nivel B2 también por teléfono y de forma más compleja en el nivel C1 y C2, tanto como género de transmisión escrito como oral.

4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los contenidos que se desarrollan en el PCIC se observa que la didáctica se centra el acto de la queja en su emisión por escrito con carácter eminentemente comercial en el plano de las transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana como son las reclamaciones, las solicitudes de indemnizaciones o denuncias que lleva a cabo el alumno como agente social. No se plantea el estudio de la queja oral ni establece la queja como una función de la lengua. La queja solo se menciona expresamente en el nivel más alto, C2, como un recurso dentro de los indicadores morfosintácticos y fónicos de la ironía, quedando dispersos los recursos lingüísticos que se emplean en su construcción en las diversas funciones del lenguaje que el currículum plantea: la argumentación, la narración de hechos pasados, la expresión de enfado o indignación, etc.

La queja es un fenómeno interesante para desarrollarse en nuevas corrientes filosóficas y neurolingüísticas. Las emociones que se relacionan con la queja (frustración, rabia, insatisfacción) tienen una función capital en el razonamiento del quejante, de lo contrario, no serían tan intensas o determinantes en la actuación del *quejante*. Las emociones y la razón lógica deben formar parte de un todo, de lo contrario, se caerá en el error de ser demasiado emocional como para no ser tenido en consideración. (como las protestas reactivas o los lamentos victimistas). Otro ejemplo de la queja aplicado a las ciencias es el caso del reconocimiento precoz del deterioro de la memoria por pacientes que emiten quejas frecuentes sobre fallos que todavía no aparecen en los escáneres cerebrales.

Cabe señalar que hay aspectos pedagógicos que pueden ser muy útiles aplicados en el aula. La baja tolerancia a la frustración es una característica que puede estar presente en alguno de los estudiantes, por lo que identificar estas personalidades puede ayudar a la planificación de actividades y metodologías. La queja no solamente es emitirla, sino que también debe afrontarla. El alumno es conveniente que maneje las habilidades necesarias para saber gestionar esa queja.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. y Urmson, J. O. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bach, K. (2002). «Pragmática y semántica: distinción e importancia. Desarrollos teóricos y debates». In B. Smith *et al.*: *Pragmática y semántica: distinción e importancia. Desarrollos teóricos y debates*. Quito: Abya-Yala, 109-142.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University
- Baggini, J. (2012). *La queja: de los pequeños lamentos a las protestas reivindicativas*. Paidós.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). «Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together». In L. Bourton, y Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph 7* (pp. 21- 362 39). Urbana/Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language.
- Blum-Kulka, S. (1991). «Interlanguage pragmatics: The case of requests». In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/ second language pedagogy research* (pp. 255-272). Clevedon: Multilingual Matters.
- Boxer, D. (1993). «Complaints as positive strategies: What the learner needs to know». *TESOL Quarterly*, 27(2), 277-297.
- Briz, A. (2005). «Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE». In *Actas del programa de formación para profesorado de ELE, 2006*, 227-255
- Briz, A. (2013). *Variación pragmática y coloquialización estratégica. El caso de algunos géneros televisivos españoles (la tertulia)*. *Imagen social y medios de comunicación*, Madrid: Arco/Libros.
- Brown, P. y S. Levinson (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cenoz, J., y Valencia, J. F. (Eds.). (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (Vol. 3, pp 71-93). Servicio Editorial Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

Unibertsitatea.

Cenoz, J.: «La competencia comunicativa: su origen y componentes» en Cenoz, J. y Valencia, J.F. (eds.). *La competencia pragmática: elementos Lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1996, 95-114.

Consejo de Europa 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto de Cervantes- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Drake, A. (2001) *Hablar, hacer, causar: la teoría de los actos de habla de J. L. Austin*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas

Escandell Vidal, M^a V. (1993 y 1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

Freud, S. (2013). *Psicología de las masas y análisis del yo*. FV Éditions.

García-Ptacek, S., Eriksdotter, M., Jelic, V., Porta-Etessam, J., Kåreholt, I., y Palomo, S. M. (2016). *Quejas cognitivas subjetivas: hacia una identificación precoz de la enfermedad de Alzheimer*. *Neurología*, 31(8), 562-571.

Goleman, D. (2012). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.

Gondim, S. M. G., y Estramiana, J. L. Á. (2010). «Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *RES. Revista Española de Sociología*, (13), 31-47.

Lara, A., y Domínguez, G. E. (2013). *El giro afectivo*. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.

Levinson, Stephen (1989, 1 1983), *Pragmática*, Barcelona, Teide

Leech, Geoffrey N. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman, 1983.

López Martínez, M. I., y Hernández Sánchez, E. (2016). «La Pragmática y sus orígenes lingüísticos en el siglo XX». *Revista de Investigación Lingüística*, 19.

Luján, A. V., y Martínez, I. M. (2019). «Actos ilocutivos y unidades discursivas en el "Plan Curricular del Instituto Cervantes."». *Revista de Investigación Lingüística*, 22, 199-220.

Marina, J. A., y Penas, M. L. (2000). *Diccionario de los sentimientos*. Anagrama.

- Martínez, I. G. (2017). «¡Qué quejicosos! Buzón de quejas a través del aprendizaje cooperativo». Foro de profesores de E/LE, (13), 4.
- García Macías, H. (2005). *El papel de la aprehensión de los actos de habla en la comprensión de los enunciados*.
- Nietzsche, F. (2019). *El crepúsculo de los ídolos* (Vol. 56). Ediciones Brontes.
- París, L. (2009). «Quejas sólidas y líquidas». Actas IV Coloquio de Investigadores Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina, 17-19.
- París, L. (2012). «La 'queja' como Acción Verbal en la conversación». *Revista signos*, 45(79), 176-197.
- Portilla Chaves, M. «Diacronía de las construcciones con pronombres reflexivos en español». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, Vol. 33 Núm. 1 2008
- Sánchez Gómez, Fernando. *La cortesía lingüística en el debate parlamentario. Análisis de un corpus de diarios de sesiones*. País Vasco: Universidad del País Vasco. PDF en: file:///C:/Users/mery/Downloads/Dialnet-LaCortesiaLinguisticaEnElDebateParlamentarioAnalis-2548666.pdf
- Santa-Cecilia, Á. G. (2007). «Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español». *MarcoELE: Revista de didáctica*, (5), 1.
- Searle, John (1975):« A taxonomy if Illocutionary Acts», en Keith Gunderson (ed.), *Language, Mind and Knowledge*. Minneapolis, Universidad de Minneapolis Press, pp. 344-369.
- Trosborg, A. (1994). *Interlanguage Pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vera Luján, A. y Blanco Rodríguez M. (2014): *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.