

PALEARI, VALENTINA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, ITALIA
DE LA INVESTIGACIÓN A LA CLASE DE E/LE:
UNA PROPUESTA SOBRE LA *CORTESÍA VERBAL EN LA DIVERGENCIA DE OPINIÓN
ENTRE ITALIANOS Y ESPAÑOLES*

BIODATA

Es profesora de Español como Lengua Extranjera (E/LE) en institutos escolares y asociaciones culturales italianas desde 2008; ha colaborado también con la Universidad "degli Studi" de Milán como tutora de español para estudiantes de Grado. Sus campos de investigación-acción son los de la Pragmática y de la Lingüística Cognitiva, con atención especial para las aplicaciones didácticas en la clase de E/LE.

RESUMEN

En el presente trabajo se propone una actividad didáctica de corte pragmalingüístico contrastivo intercultural sobre el tema de la cortesía verbal que se puede observar en la divergencia de opinión. Se comparan los sistemas italiano y español. La actividad, por su doble valor, se caracteriza como una «investigación-aprendizaje». Para los estudiantes, la clase de E/LE se transforma en un espacio en el que además del estudio lingüístico-funcional de L2, empiezan a desarrollar competencia pragmalingüística. Al mismo tiempo, los profesores tienen la posibilidad de recoger datos sobre la conducta verbal de cortesía para elaborar modelos culturalmente relativizados.

PALABRAS CLAVE: pragmalingüística contrastiva, cortesía verbal, didáctica E/LE, interculturalidad italiano-español, desacuerdo

FROM RESEARCH TO FLT CLASS: A PROPOSAL ABOUT DISAGREEMENT POLITENESS BETWEEN ITALIAN AND SPANISH PEOPLE

The present work proposes an intercultural pragmalinguistic didactic activity about politeness which can be observed while managing disagreement. Two systems are compared, the Italian and the Spanish one. The activity, due to its double value, can be defined as a «researching-learning» activity. For students, the FLT class becomes a space in which, besides carrying out an L2 linguistic-functional study, they start to develop pragmalinguistic competence. At the same time, professors have the possibility to collect politeness data to work on models that allow to show cultural relativism.

KEY WORDS: contrastive pragmalinguistics, politeness, FLT, intercultural studies Spanish-Italian, disagreement management

1. INTRODUCCIÓN

Estudiar una lengua extranjera es un proceso que permite a los aprendices acceder directamente a sistemas socioculturales nuevos que resultan profundamente inscritos en el comportamiento verbal. Pero no es fácil para los estudiantes reconocer y actuar según ciertas normas pragmáticas, sobre todo cuando difieren de las propias. Los sujetos pertenecientes a una comunidad de hablantes conocen, prácticamente de forma innata, los valores que regulan las relaciones entre los individuos que forman parte de ésta, y el uso que hacen de su propia lengua es manifestación directa de convenciones compartidas. Para que los estudiantes de una lengua extranjera sepan “leer” las normas pragmáticas de la comunidad de hablantes meta, para que sepan interpretarlas y poner en práctica estrategias lingüísticas apropiadas al contexto sociocultural, necesitan tener una formación que comprenda la posibilidad de desarrollar una adecuada “competencia pragmática” (Bravo, 2005: 364). La enseñanza de la lengua extranjera se completa, por tanto, adoptando una perspectiva pragmática que acompañe el proceso de adquisición lingüística.

Con el presente trabajo se presenta una propuesta posible para poder ofrecer en la clase de E/LE instrumentos para reflexionar sobre las dinámicas pragmáticas de dos comunidades de hablantes que siempre se han percibido como afines: la comunidad italiana y la comunidad española. Como recuerda Calvi en Guil Povedano (2007: 34): “precisamente esta afinidad provoca en los usuarios de ambas comunidades una percepción de vecindad, tanto lingüística como cultural, que tiene el peligro de favorecer la aplicación de los propios esquemas interpretativos a la otra realidad cultural.” Por eso, una actividad de corte pragmalingüístico contrastivo-intercultural, como

la que se propone en el presente trabajo, constituiría un válido instrumento para concientizar sobre la diferencia de valor sociocultural que subyace a las formulaciones lingüísticas y a las dinámicas interaccionales. El enfoque contrastivo-intercultural permite a los estudiantes conducir un razonamiento que abarca diferentes niveles de acción-reflexión. Ante todo, la posibilidad de confrontar normas que regulan el uso de su L1 según su propia cultura (C1) con las normas que regulan el uso de la L2 dentro de su propia cultura (C2); así como la posibilidad de interactuar con nativos, o con no-nativos que están aprendiendo la lengua (situación en la clase de E/LE) en un determinado contexto cultural que puede ser el de C1 o de C2. Como consecuencia, los estudiantes tienen la posibilidad de practicar en un contexto que alimenta un proceso de adquisición de la L2 según una perspectiva de “pragmática interlingüística”, o sea la pragmática que caracteriza la interlengua de quien aprende la L2, que “remite a las secuencias del desarrollo” lingüístico “durante el proceso diacrónico de aprendizaje de la L2 y de la C2” (Bettoni, 2006: 93-94).

Los objetivos principales del trabajo de investigación-acción que se propone se pueden resumir en los siguientes puntos: 1) demostrar el potencial y la conexión que existe entre investigación y aplicación didáctica; 2) empujar al desarrollo de una mayor conciencia de la relatividad cultural en los estudiantes como elemento fundamental para la comprensión de comportamientos, intenciones, percepciones y elecciones lingüísticas; hay que subrayar que este punto se tiene que dirigir también a los profesores, que necesitan una formación adecuada por lo que concierne la pragmática y sus teóricos mayores, para poder elaborar programas que cuenten siempre con esta perspectiva, y para constituirse guía para la sensibilización de los estudiantes; 3) reflexionar sobre los modelos de cortesía verbal. Además el trabajo puede permitir comprobar y

profundizar algunas hipótesis y algunos modelos ya elaborados para dar definiciones acerca de la cultura española, y cosa muy importante, puede representar un primer paso para delinear un cuadro de las estrategias de cortesía verbal culturalmente orientadas en el marco de la cultura italiana, estudios estos últimos escasamente presentes en el escenario de la pragmalingüística.

Se ha elegido como tema de la actividad de investigación-acción pragmalingüística contrastiva en la clase de E/LE el del desacuerdo entre italianos y españoles, y de las estrategias de cortesía verbal que ambos grupos de hablantes ponen en práctica para enfrentarse con la divergencia de opinión. Estamos convencidos de que un trabajo de este tipo en la clase puede aportar importantes beneficios por lo que concierne la didáctica de la lengua. Una investigación de corte pragmático contrastivo intercultural es fundamental para empezar a desvelar diferencias significativas entre dos culturas afines que se tienden a percibir como muy similares, convicción que, como ya hemos observado, es muy “peligrosa”, en cuanto expone a choques e incomprensiones frecuentes entre sus hablantes. Concretamente, la investigación nace para dar respuestas a preguntas como:

- ¿Españoles e italianos ponen en práctica las mismas estrategias lingüísticas de cortesía verbal para expresar divergencia de opinión y desacuerdo?
- ¿Españoles e italianos, se pueden enmarcar ambos en la propuesta de Haverkate (1994) de un área mediterránea orientada a la solidaridad?
- ¿Tienen españoles e italianos la misma consideración de lo que es cortés o descortés en un intercambio de opinión?

- ¿Surgen entre italianos y españoles las mismas dinámicas de grupo frente a la presencia de opiniones divergentes en su interior?

- ¿Evalúan y toleran del mismo modo españoles e italianos la opinión opuesta?

La propuesta investiga pues un asunto de pragmática intercultural porque, al contestar a preguntas de este tipo, la dinámica investigativa quiere centrarse en la observación de una posible relatividad cultural por lo que concierne usos lingüísticos, percepciones e interpretaciones. La relevancia de la propuesta, como ya anticipado, se mide a través de los beneficios didácticos que un trabajo de investigación-acción puede traer. Este tipo de trabajo, como veremos en la propuesta de realización práctica, se dirige primero a los estudiantes, para estimular la reflexión hacia el desarrollo de una «competencia pragmática». Sin embargo, la propuesta se dirige también a los docentes, como posible instrumento que ayude al profesor a tomar profundamente conciencia del valor que un acto de habla tiene dentro de una determinada comunidad de hablantes. La investigación pragmalingüística puede ser una ayuda inestimable en la enseñanza comunicativa de una lengua extranjera, porque, como recuerda Escandell Vidal (1996b: 96): “[...] las inferencias pragmáticas no siempre resultan fáciles de detectar o de prever; y sin embargo sus efectos son, en la mayoría de los casos, mucho más graves que los producidos por las interferencias gramaticales.”

En la presente propuesta de actividad se pide a los estudiantes que se pongan a reflexionar sobre los actos lingüísticos y las actitudes extralingüísticas que «perciben» corteses o descorteses en una situación de divergencia de opinión. Trabajar a nivel de

percepciones, que en el ser humano se traducen automáticamente en conceptualizaciones y representaciones, permite realizar una actividad que une por ciertos aspectos la perspectiva pragmática al modelo propuesto por los lingüistas cognitivos. De hecho, la lingüística cognitiva otorga importancia a los que se definen como «modelos cognitivos de razonamiento» y a los fenómenos de «perspectivización» del significado, los cuales generan una comunicación que resulta pragmáticamente orientada. Con las observaciones de Searle (en Escandell Vidal, 1996: 61-76) según las cuales no existe relación constante entre formulación lingüística y acto ilocutivo, en el momento en que se efectúan estudios de corte pragmalingüístico contrastivo, se puede observar que diferentes comunidades de hablantes, usando lenguas naturales diferentes, emplean determinadas estructuras para transmitir una intención comunicativa. La fuerza ilocutiva de un acto lingüístico no se presenta siempre como correspondencia ni unívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas que las elecciones lingüísticas evocan, y las interpretaciones concretas que tales fórmulas sugieren a nivel cognitivo-conceptual. En otros términos, no siempre lo que se dice coincide con lo que se quiere decir, y justo por este recorte semántico-interpretativo, muy a menudo, durante la dinámicas de la comunicación, se producen inferencias que necesitan una interpretación pragmática, y dada la fuerte relación con el modelo de lingüística cognitiva, conceptual también.

Un modelo que intenta explicar los procesos que están a la base de la conducta comunicativa y lingüística nos lo proporcionan Dan Sperber y Deirdre Wilson con la Teoría de la Relevancia (*Relevance Theory*). Sperber y Wilson (en Escandell Vidal, 1996: 109-133) afirman que el proceso de codificación-descodificación, como mera correspondencia de constantes previamente establecidas entre signo lingüístico y mensaje, una vez que se dirige la mirada al uso

efectivos que se hace de la lengua, ya no es suficiente a aclarar las dinámicas comunicativas vehiculadas por las intenciones y/o por las necesidades del remitente, así como por un determinado ambiente. A cada enunciado subyace lo que Sperber y Wilson definen “representación semántica” (en Escandell Vidal, 1996: 109-110), ósea identidad abstracta que constituye el núcleo invariable que remite a un específico significado a partir del cual, por procedimientos esquemáticos-cognitivos, se pueden realizar, por derivación, una serie de ulteriores enunciados concretos que traen su origen del núcleo invariable de partida. Sin embargo la comprensión del enunciado no puede basarse sólo en su representación semántica, en cuanto ésta se ve influenciada por elementos como el ambiente, el contexto, y la subjetividad, que aportan factores necesarios para enriquecerla y moldearla sobre la base del pensamiento, de la idea y de las intenciones comunicativas propias de un específico momento. El componente intencional pues determina una alta frecuencia de los contenidos implícitos, las «implicaturas» griceanas, así como de contenidos explícitos, las «explicaturas»; a estos contenidos tendrá que enfrentarse la capacidad interpretativa del sujeto.

La posibilidad de poder interpretar correctamente los esquemas pragmáticos conceptuales puestos en acto por individuos pertenecientes a un contexto sociocultural diferente, es algo que llega a un nivel profundo de interiorización de la información, en cuanto permite crear nuevos esquemas mentales en calidad de Modelos Cognitivos Idealizados (*Idealized Cognitive Models*)¹

¹ George Lakoff, después de largos estudios sobre su visión de experiencialismo lingüístico, elabora la noción de Modelos Cognitivos Idealizados (*Idealized Cognitive Models*) para indicar el conjunto de estructuras que se activan durante los procesos cognitivos (Lakoff, 1987: 68). Los Modelos Cognitivos Idealizados constituyen la manera según la cual se organiza el conocimiento siempre

(Lakoff, 1987). Los Modelos Cognitivos Idealizados estructuran la actividad cognitivo-lingüística a partir de la experiencia subjetiva, la cual guía los objetivos cognitivos, regula el comportamiento verbal y sugiere la interpretación de las inferencias. Es justo en la coyuntura entre la actividad cognitivo-conceptual e interpretación pragmática que se coloca el concepto de «relevancia» (Ruiz de Mendoza Ibañez y Del Campo, 2012). En la clase de E/LE resulta por tanto fundamental trabajar con actividades de corte pragmalingüístico contrastivo en cuanto se les entrega a los estudiantes de la L2 instrumentos que les permitirán registrar nuevos esquemas cognitivos-conceptuales de interpretación, para procesar las informaciones maximizando la relevancia de su contenido lingüístico relacionado con los elementos que forman parte del contexto de actuación interaccional. Sensibilizar a estudiantes de una L2 acostumbrados a conjugar los esquemas pertenecientes a la propia cultura (C1) es un proceso gradual que requiere una buena planificación por parte de un profesor con una fuerte preparación sobre las mayores teorías pragmáticas. Asociando constantemente la perspectiva pragmalingüística al proceso didáctico de la L2, los estudiantes aprenderán a elaborar estrategias en la lengua meta cada vez más adecuadas a la orientación sociocultural de la situación comunicativa.

siguiendo principios cognitivos estructuradores que no remiten a un estado de cosas “objetivo” (Cienki, 2007: 176). Como recuerda la denominación misma, este modelo de representación mental se define “idealizado” (*idealized*), y eso significa que la actividad cognitiva desencadenada proyecta su contenido perceptivo y conceptual inicialmente hacia una abstracción que se escapa a la complejidad de la relatividad física. La única entidad física relevante en el momento en que estos modelos se emplean es la corporeidad del individuo, que se traduce en una «tangibilidad emotiva», cuyo reflejo se encuentra en las relaciones que se llevan a cabo en el mundo social.

2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

El hecho de que la pragmática y la pragmalingüística, así como la lingüística cognitiva, se centren principalmente en la dimensión relacionada al individuo, en su carácter subjetivo y a la vez imprescindible interaccional (con respecto al grupo de la comunidad de hablantes en la cual se encuentra en un dato momento), no excluye el elemento contextual, que permanece factor fundamental para definir el entorno social con el cual cada individuo se relaciona. La experiencia cotidiana es el filtro de procesamiento de la realidad, y restituye visiones múltiples de los contextos naturales y socioculturales que se constituyen como escenarios de uso de la lengua. Según Lakoff (1987; 1999) y Johnson (1987), la lengua es un «hilo conductor» entre actividad comunicativa, actividad cognitiva y percepción corpórea, el cual sintetiza mente, cuerpo y lengua en una sinergia. Elaborando su teoría del “realismo experiencial” (Lakoff, 1987: XII-XIII), el estudioso pone el foco en el análisis de la «experiencia» como instrumento fundamental para la adquisición de los conocimientos lingüísticos, así como para formar las creencias compartidas que permiten la comprensión recíproca. El individuo vive inmerso en una determinada realidad, con la cual se relaciona constantemente a través de la experiencia misma, la cual, dicho de otra forma, constituye el eslabón entre percepción corpórea y actividad cognitiva.

La pragmática lingüística y las dinámicas de cortesía verbal se constituyen como puntos de partida para intentar alcanzar nuevos niveles de «conciencia lingüística». Reflexionar sobre el uso que se hace de las estructuras de la lengua, determinado por las percepciones experienciales experimentadas a partir de específicas situaciones contextuales, y en un sentido más amplio, a partir de

contextos socioculturales, sensibiliza hacia un uso de la lengua más atento y consciente, en cuanto, más allá de la forma, la reflexión se proyecta directamente a una dimensión funcional y comunicativa. Todos pueden beneficiar de esta perspectiva que concurre a formar un aparato teórico que se basa sobre el uso efectivo, real, y derivado por la percepción del contexto circunstante: quien se ponga a reflexionar sobre su propia lengua madre, y sobre todo, quien se acerque al estudio de un idioma extranjero.

Comunicar significa actuar socialmente, y saber cómo orientar el acto social de la comunicación de forma culturalmente adecuada, significa acercarse a la comunidad de hablantes de la lengua meta a partir de un punto de vista émico, «desde dentro». La naturaleza social que caracteriza cada ambiente humano es un factor importante para comprender las dinámicas y el funcionamiento del sistema lengua, sobre todo cuando se alarga la mirada a las comunidades de hablantes, es decir a las colectividades que comparten la misma lengua y adhieren a convicciones y creencias derivadas de una determinada tradición histórica y cultural sobre la que se funda la identidad. Como afirma Moreno Fernández (2012: 23-25):

[...] El lenguaje es una capacidad humana que se manifiesta en forma de variedades lingüísticas, que se utiliza para la comunicación con fines diversos, que se ejercita de manera colectiva y cuyo origen y configuración están íntimamente relacionados con la vida social. [...] La lengua es un factor inherente y fundamental de la sociedad y la cultura, que posibilita la progresiva elaboración, transmisión y reforma del conocimiento. [...] La cooperación comunicativa interindividual convierte la lengua en un fenómeno emergente, con una existencia social crecientemente compleja y una existencia individual basada en factores de naturaleza cognitiva, psicomotriz, perceptiva y experiencial, de modo que las variantes preferidas por el uso lingüístico social acaban integrándose gradualmente en la mente individual.

La lengua que emerge de las comunidades lingüísticas, se cualifica como auténtica lengua «de uso», además de constituirse como elemento fundamental que refuerza el sentido de identificación, es reflejo del sistema de valores que funda la comunidad misma y que regula la dimensión interaccional entre sus integrantes. Observar los aspectos del sistema de valores y de la dimensión interaccional perteneciente a la L2 tiene como objetivo la minimización de lo que Bravo define como “falla pragmática”:

[...] La falla pragmática [...] consistiría en una inadecuación del contexto de uso [...] causado por una falta en la *competencia pragmática*. Si bien la competencia comunicativa abarca la pragmática, la distinción es relevante en cuanto ésta última se enfoca en problematizar la “falta de adecuación”. [...] La competencia de los interlocutores desde el punto de vista de la pragmática sociocultural, suponen que conocen y se valen de una cantidad de datos que, en grado mínimo, permite la coincidencia entre proyección e interpretación de mensajes. (Bravo, 2005: 372)

En el estudio de Bravo (2005) al que se hace referencia, en el cual se observan las estrategias de cortesía entre suecos y españoles, se recuerda que los malos entendidos se producen justo cuando la “proyección” y la “interpretación de los mensajes” no coinciden entre los dos sistemas culturales y es por eso que es necesario alcanzar nuevos niveles de «conciencia lingüística».

Gracias al enfoque que nos ofrece la pragmalingüística contrastiva podemos investigar los usos lingüísticos a través de una percepción culturalmente orientada, que, en el caso de la presente propuesta, se aplica concretamente al estudio de la gestión del desacuerdo entre italianos y españoles. Es necesario, para ello, reflexionar sobre las variables que caracterizan el contexto de comunicación a nivel cultural e individual.

Nos enfocamos especialmente en las estrategias de cortesía verbal aplicadas en este determinado contexto situacional-comunicativo en cuanto la cortesía verbal misma es “la llave de la cooperación conversacional y relacional”, y es “la columna de la interacción” (Landone, 2009: 2). Landone (2009: 8) recuerda que la cortesía verbal no es tan simple para analizar, en cuanto “parecen coexistir una *cortesía convencional* donde intervienen fórmulas fijas y socialmente compartidas, junto a una *cortesía no convencional*, basada en estructuras creadas e interpretadas dentro de ciertos límites para la situación concreta y con finalidades precisas”. Justo por esta concepción funcional, la cortesía verbal se constituye como indicador de la “vertiente social” (Guil Povedano, 1999) de comportamientos adquiridos desde dentro una determinada comunidad de hablantes.

La problemática [de la cortesía verbal] no se localiza en el nivel del contenido informativo que se trata de transmitir al hablar, sino en el nivel de la relación interpersonal que se trata de regular: la cortesía tiene una función naturalizadora o correctora de lo que hay de agresividad natural en toda relación interpersonal, sobre todo cuando los intereses de los participantes no son coincidentes, como garantía indispensable de la solidaridad del grupo social. Al entablar una conversación los interlocutores se reconocen cognitivamente y socialmente y se otorgan unos derechos y unos deberes mutuos respecto a su posible comportamiento comunicativo, basándose en la posición social que cada uno de ellos ocupa inicialmente, pero que a lo largo de la interacción va siendo negociada, es decir, puede ser mantenida (confirmada) o bien cambiada, cooperativa o conflictivamente. Esa posición social relativa de los interagentes, [...] se manifiesta a través de marcas tanto verbales como no verbales [...] (Guil Povedano, 1999: 278)

Las estrategias lingüísticas de cortesía revelan la concepción funcional-relacional expresada por el uso de la lengua, en la cual se identifican (Fernández Loya, 2008: 189): “*modificadores semánticos-pragmáticos*, es decir los que afectan a lo dicho, al

contenido proposicional y conceptual, situándose, en principio, en el nivel de denunciado y *modificadores pragmáticos* que afectan al decir, a la fuerza ilocutiva de un acto o la presencia de los participantes en la enunciación” [la cursiva es mía].

Por cortesía verbal de según él *Diccionario de términos clave de E/LE* del Instituto Cervantes se entiende: “[...] el conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario”.

Pero hay que recordar que la cortesía verbal es por naturaleza “controvertida” (Landone, 2009: 17) y resulta difícil encontrar una definición unitaria. Su concepción abarca de una vez diferentes aspectos:

- el de *estrategia relacional* de control de la agresividad social que sirve para compensar la ofensa al interlocutor causada por actos lingüísticos amenazantes. [...] como acto verbal compensatorio de los desequilibrios relacionales [...];
- el del principio de *solidaridad* entre interlocutores, útil para establecer un territorio común de encuentro y de buenas relaciones entre ellos;
- el de *sistema para marcar las posiciones y las relaciones*, sobre todo en las estructuras sociales jerárquicas;
- el de actividad para la *gestión de la relación interpersonal* en la comunicación;
- el de *sistema de procesamiento* humano de la información;
- el de *necesidad egocéntrica* de apreciación social para *quedar bien*. (Landone, 2009, pp. 17-20)

Brown y Levinson (en Haverkate, 1994: 11-42) sintetizan la cortesía verbal en el concepto de “imagen positiva y negativa”², o sea, la posibilidad, durante la interacción social que cada acto comunicativo conlleva, de incurrir en los llamados “actos amenazadores de la imagen” (*face threatening acts*). Hay diferentes actos comunicativos que se pueden considerar peligrosos en términos de imagen de los participantes, pero en el caso específico que se propone en este trabajo, el del desacuerdo a causa de una divergencia de opinión, se observan³:

- Actos que amenazan a la cara positiva del oyente: *críticas, desacuerdo, tópicos tabú*.

- Actos que amenazan a la cara positiva del hablante: *disculpas, confesiones*.

² Haverkate (1994: 18-20) expone que el modelo de Brown y Levinson, se basa en el concepto de «cara - imagen» de Goffman: “una serie de deseos que se satisfacen solamente a través de las acciones de otros e, incluyendo la expresión de estos deseos, se deriva el concepto según el cual es de interés personal de los hablantes mantener la propia imagen”. Brown y Levinson extienden el modelo, incorporando los conceptos de “imagen negativa” e “imagen positiva”, que no se tienen que considerar como facetas contrapuestas, sino como componentes complementarios de la identidad social: “El centro del modelo lo ocupa una noción muy abstracta que consiste en dos clases específicas de deseos (*face-wants*) que los interactantes se atribuyen mutuamente: el de imagen negativa (*negative face*): el deseo de que uno no vea impedidos sus actos, es un reclamo de libertad de acción junto al rechazo a las imposiciones externas. Constituye una defensa del territorio personal. El de imagen positiva (*positive face*): es la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad de que forma parte.”

³ Para completar el cuadro de los “actos amenazadores de la imagen” se señalan: *actos que amenazan a la cara negativa del oyente*: órdenes, consejos, amenazas; *actos que amenazan a la cara negativa del hablante*: aceptar una oferta, aceptar las gracias, prometer sin querer.

Manteniendo el foco hacia el acto del desacuerdo, Según Brown y Levinson (en Haverkate, 1994: 22; 2004), hay diversas formas para realizar un acto amenazador de la imagen positiva del oyente:

I) SE REALIZA EL ACTO SIN MOSTRAR CORTESÍA: reproducción del acto tal y cual de forma directa manteniendo el potencial amenazador del acto;

II) SE REALIZA EL ACTO MOSTRANDO CORTESÍA POSITIVA: uso de elementos que apoyan y refuerzan la imagen positiva del interlocutor;

III) SE REALIZA EL ACTO MOSTRANDO CORTESÍA NEGATIVA: protección de la imagen negativa del interlocutor estando concientes de que se penetra en su campo intencional y de que se invade su intimidad;

IV) SE REALIZA EL ACTO INDIRECTAMENTE: no se tiene el propósito de amenazar la libertad de acción del interlocutor al que se ofrecerá la oportunidad de entender del implícito ofrecido;

V) NO CUMPLIR EL ACTO: se renuncia a la intención de actuar porque el peligro es demasiado grande y cumpliéndolo se amenazaría gravemente la personalidad del interlocutor.

Es justo esta atención a la imagen la que Brown y Levinson llaman «cortesía» identificando en esta dos tendencias (en Haverkate, 1994: 21-34):

- CORTESÍA POSITIVA: se ejerce hacia la imagen positiva efectuando actos de revalorización de la imagen positiva y negativa del propio interlocutor y/o destinatario. Apunta a reducir las distancias entre los interlocutores e incluye todas las fórmulas lingüísticas necesarias al objetivo.

- CORTESÍA NEGATIVA: se evita producir un acto amenazante la imagen (positiva y negativa del interlocutor y/o destinatario) a través de la

compensación y de la mitigación. Apunta a suavizar y neutralizar actos descorteses que amenazan violar la autonomía y el territorio del interactuante, y comprende todas las fórmulas lingüísticas necesarias al objetivo.

Es importante conocer y reconocer las fuerzas positivas y negativas que subyacen al concepto de cortesía verbal, pues la falta de respeto de las normas de cortesía, constituye el peligro de posibles malentendidos que llevan a atribuir una valoración negativa a la interacción. Para evitar la amenaza, los interlocutores negocian en la naturaleza de la conversación un equilibrio según normas compartidas, con el objetivo cada uno de cuidar y proteger su propia imagen y su propia persona, así como la imagen y la persona de los individuos participantes a la comunicación.

Dado que Brown y Levinson califican el desacuerdo y la divergencia como un "acto amenazador de la imagen positiva del oyente", es de interés para este trabajo observar cuáles son las fórmulas pragmalingüística prototípicas que pueden funcionar como suavizadores para poner en práctica estrategias de cortesía negativa (Brown y Levinson, 1987: 129-210; Garrido Rodríguez, 2006: 61-65):

- ACTOS DE HABLA INDIRECTOS.
- DESACTUALIZADORES MODALES, temporales o personales, para proteger al hablante del posible acto amenazante, para alejarlo de éste (*condicional, pasado de cortesía, udo impersonal con neutralización del sujeto o modo pasivo*).
- PROCEDIMIENTOS ACOMPAÑANTES:

- fórmulas fijas (*gracias, por favor, si no es molestia, etc.*).

- ENUNCIADOS PRELIMINARES: para preparar al interlocutor frente a la necesidad por parte del hablante de cumplir un acto amenazante:

- PROCEDIMIENTOS REPARADORES: se expresan a través de excusas y justificaciones (*perdone, es que..., no es que...*).

- MODALIZADORES: son elementos mediante los cuales se atenúa la fuerza de las aserciones, alejando al hablante de la responsabilidad de sus afirmaciones (*dicen, parece que...*).

- DESARMADORES: expresiones con las que se anticipa una posible respuesta negativa para así lograr una reacción positiva (*es que... pero...*).

- ADULADORES-CAMELADORES: expresiones de cariño, adulación o elogio que sirven como contrapeso de un acto que atenta a la imagen (*eres siempre el mejor, pero igual hoy no te encuentras bien*).

- MINIMIZADORES: elementos léxicos con los que se pretende reducir la fuerza de la amenaza como diminutivo o determinados adverbios (*palabrita, cosilla, solamente, simplemente*).

- PROCEDIMIENTOS RETÓRICOS (*litote o eufemismo*).

La dimensión del grupo es fundamental para analizar el valor social de la cortesía verbal. De hecho Brown y Levinson orientan las nociones de cortesía positiva y negativa a la imagen «pública» y «social» (la *face* de Goffman), (en Hernández Flores, 2004: 96-99),

afirmando que todas las estrategias de cortesía se ponen en práctica para obtener una «imagen positiva» (Brown y Levinson, 1987: 62): “the want of every member is that he wants to be desirable to at least some others executors”.

Otro punto de vista importante por lo que concierne la cortesía verbal en una dimensión de grupo ampliado a comunidad de hablantes enteras en comparación, nos lo ofrece Henk Haverkate (1996; 2003) gracias a sus reflexiones pragmalingüísticas de corte contrastivo intercultural: “Partiendo de la validez universal del concepto de «imagen» podemos sostener que la interacción social en general y la verbal en especial, imponen a los interactantes la norma de que se respeten mutuamente sus imágenes positiva y negativa desarrollando las apropiadas estrategias de cortesía” (Haverkate 1996: 46). Haverkate (1996; 2003), retomando las teorías de Brown y Levinson, que ya empezaron a hablar de culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa (Haverkate, 2003: 55) afirma que: “por lo que a la terminología se refiere, convendría sustituir «cortesía positiva» por *cortesía de solidaridad* y «cortesía negativa» por *cortesía de distanciamiento*, por ser términos más claros y más representativos de los conceptos que quieren denotar” (Haverkate, 1996, p. 46).

Los dos conceptos pueden encontrar una definición más detallada como sigue (Haverkate, 1996):

- CORTESÍA DE SOLIDARIDAD: actitud que apunta a reforzar la imagen positiva del interlocutor; los individuos se acercan compartiendo el sentimiento de formar parte del mismo grupo y aumentando como consecuencia el nivel de intimidad;

- CORTESÍA DE DISTANCIA: actitud que apunta a reforzar la imagen negativa del interlocutor; los individuos se alejan transmitiendo un mensaje de voluntad de defensa del propio territorio, para que el uno no invada el espacio personal del otro.

Haverkate (1996, 2003) avanza luego la hipótesis según la cual la oposición de las dos categorías antedichas, pueden hacerse corresponder a diferentes áreas del mundo a base del criterio de que los representantes de una determinada cultura muestren preferencia por la expresión de cortesía de solidaridad o de distanciamiento. Haverkate (1994), siguiendo esta reflexión, distingue dos macroáreas culturales:

- LAS “CULTURAS DEL NORTE”, que, para expresar cortesía, ponen en práctica la “cortesía de la distancia” comunicando el respeto para el territorio y la esfera personal del otro;

- LAS “CULTURAS MEDITERRÁNEAS”, que, para expresar cortesía, ponen en práctica la “cortesía de la solidaridad” comunicando apoyo a la imagen positiva, acercamiento a la esfera individual del otro, y colaboración.

Diana Bravo, que, adoptando las categorías de “afiliación” y “autonomía”, parece dar otra interpretación posible al modelo de Haverkate de cortesía de solidaridad y de distanciamiento. Más en lo específico Bravo describe esta dualidad como sigue (Bravo, 2004: 30):

- AUTONOMÍA: mediante la cual un integrante del grupo adquiere un contorno propio dentro del mismo; a través de ésta, cada miembro mantiene características individuales con respecto al grupo al que pertenece.

- AFILIACIÓN: se plasma en comportamientos tendientes a resaltar los aspectos que permiten a una persona identificarse con las cualidades del grupo.

Las categorías de Bravo han sido aplicadas específicamente al contexto sociocultural español. Con referencia al contexto español, Bravo (2004) observa que en la imagen social española se manifiesta la necesidad de ser parte de un grupo, pero manteniendo la propia autonomía dentro del mismo, la que consiste en verse como original y responsable de hacer explícitas sus cualidades positivas; a su vez, este comportamiento contribuye a la integración del individuo al grupo. Las dos categorías, de «autonomía» y «afiliación», no constituyen por tanto dicotomías, sino que se superponen naturalmente. Bravo interpreta en este marco la tolerancia de los españoles hacia la opinión opuesta, con la que se manifiesta la autonomía. Según la investigadora, para los españoles, donde se manifieste oposición, se puede sacar una crítica constructiva y el grupo puede enriquecerse gracias a las ideas diferentes. Los españoles perciben la opinión opuesta como recurso que puede aportar al grupo recursos potencialmente buenos.

Dada la escasez de estudios pragmalingüísticos por lo que concierne el idioma italiano, también las categorías de Bravo juntos a su descripción del marco sociocultural de aplicación, pueden constituirse como parámetro de referencia desde el cual partir para el desarrollo de la actividad contrastivo-intercultural entre grupos pertenecientes a la comunidad de hablantes italiana y española.

3. FACTORES DE VARIABILIDAD

Como recuerda Katan (en Fernández Loya, 2005: 198) italiano y español se pueden considerar sistemas lingüísticos pertenecientes a culturas con “contexto sobrentendido”⁴ y esto significa que la cultura ejerce una gran influencia sobre los comportamientos verbales para enfrentar las situaciones comunicativas, y la lengua es reflejo inmediato de la cultura misma. En una investigación que ponga cuestiones de carácter pragmático contrastivo intercultural hay un problema de comparabilidad de los factores que pueden incidir en el fenómeno bajo observación en cuanto son muchos y sobre todo son culturalmente orientados. Es por tanto imposible tenerlos todos bajo control, pero se mencionan para tomar conciencia de su posible influencia en el comportamiento de cada sujeto participante y en el aporte de datos pragmalingüístico que ellos proporcionan. Los factores, que se califican de «internos» o «externos» según remiten, respectivamente, al plano individual o al plano de socio-relacional, son (Landone, 2009: 11-13):

EL ACTO DE HABLA BAJO EXAMEN: la cortesía verbal del desacuerdo y la divergencia de opinión – factor externo: Brown y Levinson definen el acto como “amenazador de la imagen positiva del oyente”. Diferentes culturas pueden considerar este acto más o menos «peligroso» y durante la interacción, por tanto, cada cultura lo manifiesta conjugando sus propios códigos de cortesía verbal, formulando las expresiones que se han convencionalizado para expresar desacuerdo y divergencia. También la percepción del acto como cortés o descortés resulta culturalmente orientada.

⁴ Fernández Loya completa la distinción de Katan, hablando también de culturas con “contexto por definir”, o sea culturas menos condicionadas por los elementos culturales (en Fernández Loya, 2005: 198).

TEMA DEL DESACUERDO – factor externo: Abordando el tema de la cortesía verbal del desacuerdo y de la divergencia de opinión a través de la estimulación al debate, los temas elegidos, si considerados tabús o particularmente delicados por una cultura, podrían influir de alguna forma, guiando las decisiones con respecto a la puesta en práctica de estrategias de cortesía verbal. Enfrentar temas delicados o tabús podría hasta depotenciar el debate por inhibir la participación de los sujetos. Es la sociedad de cada cultura la que dicta la respuesta preferida, y en este caso el miedo a un juicio moral del grupo podría influir en la actitud de los sujetos impidiendo expresar un eventual desacuerdo, aunque minimizado por estrategias de cortesía.

RELACIÓN INTERPERSONAL – factor externo (en parte bajo control)⁵: Este factor comprende variables como el grado de familiaridad y de confianza, así como el dato sobre las relaciones jerárquicas y de poder que regulan la relación entre los interlocutores. También en este caso se tiene que hablar de relatividad cultural, en cuanto algunas culturas consideran prioritaria la familiaridad sobre la jerarquía conjugando primeramente el «eje horizontal» (Grande Alija, 2005: 332) cuando se relacionan con las personas. Otras culturas en cambio, consideran prioritaria la jerarquía sobre la familiaridad y conjugan primeramente el «eje vertical» (Grande Alija, 2005: 333) cuando se relacionan con las personas.

EL GRUPO SIMÉTRICO ENLAZADO AL REGISTRO – factor externo: También en este caso nos encontramos frente a un factor culturalmente

⁵ En la presente investigación el factor de la relación de poder entre los sujetos es el único que se ha decidido establecer como requisito relacional de los participantes, que en efecto, tienen entre ellos una relación simétrica. La decisión se debe a la voluntad de respetar los rasgos del fenómeno observado en la realidad, para profundizar el cual trae su origen el presente trabajo.

orientado en cuanto una cultura, en una determinada situación de registro coloquial informal, puede percibir una menor necesidad de empleo de estrategias de cortesía verbal, mientras otras culturas, en cambio, podrían considerar oportuno mantener un cierto margen de cortesía también en la coloquialidad. La elección de registro será algo imprevisible guiado por las dinámicas dialógicas del debate que se crean en el momento de la conversación, y por tanto se establecerá de las elecciones subjetivas de algunos sujetos y de las respuestas reactivas de otros⁶.

FACTOR SUBJETIVO – factor interno: Otro factor que puede influir sobre la expresión de cortesía verbal es el factor subjetivo psicológico - emotivo - del carácter, propio de cada sujeto implicado en la investigación. Este factor, ya de por sí, da vida a una infinidad de variables, y añadiendo el un punto de vista intercultural queda clara la imposibilidad total de cuantificarlo y controlarlo.

Sobre la base de estos modelos, propongo un análisis de un acto amenazador de la imagen positiva del oyente, es decir la divergencia de opinión y el desacuerdo. Se mueve luego el foco hacia las dinámicas de grupo para dar instrumentos para investigar las diferencias de actitudes entre italianos y españoles.

4. PROPUESTA DE ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO CONTRASTIVO EN LA DIDÁCTICA DE E/LE

⁶ Manteniendo entre los sujetos participantes una identidad de grupo que conlleva la relación simétrica entre los miembros, o sea, la de ser estudiantes universitarios, puede determinar el uso de un determinado registro más o menos coloquial.

Antes de empezar con la exposición en lo concreto de nuestra propuesta didáctica, hay que precisar a quién se dirige la actividad. Dado que vamos a tratar con estudiantes italianos de E/LE (con la colaboración de estudiantes españoles de I/LE) haré referencia al *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*⁷, que de todas formas, provee una guía detallada por lo que concierne el contenido didáctico de los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En el PCIC, se puede observar que las «Tácticas y estrategias pragmáticas» son un asunto previsto para todos los niveles, pero, por lo que concierne el interés hacia el fenómeno que se propone investigar en el presente proyecto, o sea la «cortesía verbal en la divergencia de opinión» hay seguramente que dirigir esta actividad, con las debidas relativizaciones, a estudiantes de nivel comprendido entre B2, C1 y C2.⁸

Como ya hemos observado, hay que desarrollar una buena competencia pragmática para que los aprendices de una L2 no corran el riesgo de incurrir en incomprensiones difíciles para resolver. La pragmática, y más aún la cortesía verbal, son asuntos difíciles para “enseñar” en el verdadero sentido del término. Seguramente como recuerda Kasper (1997) los profesores pueden ayudar a los aprendices proveyendo modelos de correspondencia «estructura-función» entre L1 y L2, en asociación con modelos «contexto-efectos» en L2 como guía para la puesta en práctica. Según Kasper (1997: 3): “learners may [...] get specific pragmalinguistic knowledge for free [pero] unfortunately, learners

⁷ Disponible en la red:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

[última consulta: 3 agosto 2015].

⁸ En la sección *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC, se tome como referencia para los niveles B2, C1 y C2 el apartado 3.1 “Cortesía verbal atenuadora”.

don't always make use of their free ride”, y, especificando, a propósito de la cortesía verbal, recuerda que: “learners frequently underuse politeness marking in L2 even though they regularly mark their utterances for politeness in L1. [...] Although highly context-sensitive in selecting pragmatic strategies in their own language, learners may underdifferentiate such context variables [...] as social power in L2”. De estas afirmaciones, lo que se puede concluir, es que el profesor de lengua extranjera tiene el importante papel de guía para poder acompañar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de transferir su innata “sensibilidad-contextual” en L1, de la que nos habla Kasper, a los esquemas socio-culturales de la L2.

Para alcanzar este objetivo, las actividades que se basan en la pragmalingüística contrastiva son de extrema eficacia, en cuanto permiten trabajar asumiendo un punto de vista didáctico “émico”. Pike (en Duranti, 1997: 172) distingue los puntos de vista “ético” y “émico”, que, respectivamente, se pueden traducir con los conceptos de «desde fuera» y «desde dentro» del sistema socio-cultural. Organizar actividades que se inspiren a la adopción de una perspectiva émica, permite poder reflexionar sobre cuestiones pragmalingüísticas a partir de la posición ventajosa que constituye la mirada «desde dentro» de la comunidad de hablantes. Para poder «asumir» cada vez más la «mirada del otro», los estudiantes de L2, como recuerda Landone (2009: 11), tienen que aprender a “observar” un escenario de variables como las que comentamos anteriormente (véase par. 3), del cual extraer oportunas interpretaciones.

La propuesta que se va a ilustrar se puede calificar como «investigación-aprendizaje», en cuanto tendrá un valor diferente para el profesor y para los estudiantes: mientras el profesor puede recoger datos entre los grupos italiano y español observando la

situación y elaborando reflexiones que podrán ser útiles a sus estudios, al enriquecimiento de un corpus (sobre todo italiano), y a la clase de LE, los estudiantes podrán empezar a concientizarse hacia las dinámicas socios pragmáticas interculturales.

Nuestra propuesta parte de muestras reales de interacciones paralelas que encierran mecanismos pragmalingüísticamente problemáticos entre dos culturas, precisamente entre la cultura española y la cultura italiana. Fijémonos en los siguientes ejemplos:

MUESTRA ESPAÑOLA (1):

A: Es que los indios tienen mucha pasta.. ¡Lo que tenemos que hacer es aceptar el cargo allá!

B: ¡Pero mujer esto no tiene sentido! ¡En mi opinión son ellos los que tienen que venir aquí!

A: Mira, sería mucho mejor que nos vayamos nosotras a India.. ¡Pa' los contactos mujer!⁹

MUESTRA ITALIANA (2):

A: Le lezioni del primo turno... credo dovrebbero venire anticipate di mezz'ora il venerdì, per venire incontro alla gente...

B: Scusa, non per contraddirti, ma mi sembra un pochetto troppo presto iniziare le lezioni degli adulti alle sei e mezza...

A: lo penso invece che sia una cosa che si debba fare, credo che la gente abbia poi i suoi programmi per la sera...¹⁰

⁹ Diálogo entre dos profesoras de Palma de Mallorca escuchado y anotado durante una conversación telefónica *Skype* el 18.12.2013.

¹⁰ Diálogo entre dos profesoras de una escuela de idiomas en Italia, escuchado y anotado en presencia el 27.11.2013

La dificultad de trabajar en corpus de realia reside en la necesidad de encontrar muestras representativas del fenómeno que se quiere investigar, tarea que no es simple, en cuanto necesita una buena inversión de tiempo y un análisis de adecuación; pero las ventajas son: la posibilidad de trabajar con muestras de lengua reales, que no hayan sufrido mediación de algún tipo y la posibilidad por eso de poder observar los rasgos situacionales y contextuales inscritos en la muestra misma. Por eso la recolección de realia no será casual, sino estimulada a través de una clase de conversación sobre un tema potencialmente conflictivo que estimule el acto de habla que nos interesa.

La investigación que se propone para la clase de E/LE es un tipo de investigación "práctica", o sea que hace un uso práctico de modelos teóricos aprendidos y los aplica a diferentes situaciones prácticas en el aula (Madrid, 2001: 12). Se propone adoptar un enfoque cualitativo, "de alta inferencia" (Madrid, 2001: 16) que permita practicar una "observación participativa" (Madrid, 2001: 17) de los fenómenos bajo examen. Se apunta a una interpretación «subjetiva» de los estudiantes implicados, a los que se les invita a buscar respuestas para inferir las razones de determinadas dinámicas pragmalingüística y a intentar formular hipótesis sobre los significados y los valores que subyacen a los comportamientos verbales de los hablantes de la L2.

Los elementos bajo observación son:

- la *forma de la expresión cortés* de la opinión divergente o del desacuerdo;
- las *dinámicas de grupo* de italianos y españoles a la hora del desacuerdo;

- la orientación a la *solidaridad* o al *distanciamiento*;
- la *relatividad cultural de la percepción* de lo cortés y lo descortés durante un intercambio de opinión.

Para empezar a «entrenar» a los estudiantes a la habilidad de observación y a la sensibilización pragmalingüística-cultural de los elementos que se quieren examinar, el profesor podría pensar en la elaboración de una serie de actividades posibilitadoras. El profesor podría elaborar actividades de reflexión pragmalingüística-cultural a partir de una serie de muestras seleccionadas extraídas de diferentes tipologías de realia, como por ejemplo: periódicos, telediarios, películas, tebeos y viñetas, novelas, etc. No obstante no todos estos materiales constituyen una muestra de idioma real y sin mediación (películas, novelas, etc.), serán útiles para los estudiantes para familiarizar con esta forma de reflexión.

4.1. PROCEDIMIENTO PARA LA REALIZACIÓN DEL ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO

El procedimiento de «investigación-aprendizaje» se estructura como sigue:

- 1) Se trabaja con grupos paralelos de L1 diferente (italiano y español), que estudian como L2 el respectivo idioma del otro grupo.
- 2) Se forman grupos de trabajo bastante reducidos para poder concentrarse de forma más eficaz en la observación del fenómeno y manejar mejor la cantidad de datos que se van a obtener.

3) Si se trabaja con los estudiantes italianos el profesor / investigador italiano puede asumir un punto de vista casi émico durante la observación en cuanto con ellos comparte una identidad de grupo y la identidad cultural. Lo mismo vale para un profesor español que trabaje con estudiantes españoles. El punto de vista volverá a ser ético cuando el profesor / investigador trabaje con un grupo de otra lengua, por ejemplo, un profesor español con estudiantes italiano de E/LE.

4) Después de la división en grupos se organiza una sesión de debate (estudiantes italianos de E/LE que discuten en italiano), proponiendo a los estudiantes temas potencialmente conflictivo, como “¿Qué pensáis de la experimentación animal en campo médico?” o bien “¿Qué opináis sobre la actual situación de la inmigración hacia Europa?”. Durante la discusión el papel del profesor será lo más neutral posible, minimizando su intervención.

5) Se graba de forma oculta con una cámara de video, por ejemplo colocando un ordenador portátil con una cámara video USB (que tienen las dimensiones de una cámara web) de alta resolución audio y video puesta en un punto escondido y dirigida hacia el grupo. Se activa la cámara desde el ordenador portátil y se graba la clase desde su principio. Por obvias cuestiones éticas, una vez terminado el debate se les explica a los estudiantes el ulterior objetivo del debate, o sea, se les explica de la investigación y se les pide que respondan de forma escrita y anónima a un breve cuestionario a través del cual se quieren obtener informaciones sobre:

- La PERCEPCIÓN de la cortesía y descortesía durante el intercambio de opiniones.

- EVALUACIONES Y CONSIDERACIONES sobre la opinión opuesta en términos de tolerancia.

EJEMPLO DE CUESTIONARIO

1. Durante un intercambio de opinión, ¿cuáles son los comportamientos que consideras “corteses” y “descorteses”? Descríbelos, por favor.

2. ¿Puedes indicar una formulación lingüística que te ha parecido particularmente cortés y una que te ha parecido particularmente descortés? ¿Puedes explicar por qué?

3. ¿Cómo consideras la opinión opuesta?

a) Como algo que merece la pena escuchar porque lo diferente es siempre bueno, y de todas formas enriquece el debate.

b) Como algo que es bueno, pero hay que negociar las posiciones divergentes de la mía, para llegar a un punto de acuerdo.

c) Como algo que es bueno, hasta que la oposición a mi opinión no sea demasiado radical.

d) Como algo que me empuja a discutir para hacer valer mi punto de vista y mis valores.

6) El mismo procedimiento se hará con la colaboración de un colega español, con estudiantes españoles de italiano en lengua castellana.

7) Se intercambian los corpus: los españoles trabajarán con los debates italianos, los italianos con los debates españoles.

8) Los estudiantes de E/LE tendrán que escuchar el debate de los compañeros españoles, seleccionar y transcribir los intercambios de opinión (los profesores pueden eventualmente crear una ficha de trabajo para someter a los estudiantes empleando las tablas que se proponen como modelo en el par. 7); identificarán concretamente las expresiones y estructuras lingüísticas utilizadas para expresar el desacuerdo.

Se focaliza la atención de los estudiantes en algunos recursos (según la presencia y la frecuencia) (Haverkate, 1991: 55-68; 1994: 131-141; 1996: 48-50; Guil Povedano, 1999: 283-284; Landone, 2009b: 255-286):

- Modificaciones semánticas con el uso de oraciones concesivas (*Aunque tengas razón, yo creo que...*)

- Modificación pragmática con locuciones performativas atenuadas:

- Deóntico (*tengo que...*)

- Volitivo (*quiero...*)

- Hipotético (*puedo..., se puede...*)

- Estrategias mitigadoras: con verbo ilocutivo (eventualmente mitigado con condicional) + modificación volitiva o hipotética (*Podríamos afirmar quizás que...*)

- Construcciones metalingüística mitigadoras (*No quiero interrumpir, pero...; Si puedo decir una cosa...*)

- Modificación pragmática con manipulaciones del valor veritativo:

- con ESTRATEGIAS LÉXICAS - Predicados cognitivos: epistémicos (*sé que...*); doxásticos (*creo que...*); dubitativos (*dudo que...*)

- CON ESTRATEGIAS DEÍCTICAS

- desfocalizaciones de la persona: "yo encubierto" y "tú generalizador" (*Es un asunto tan delicado, que no sabes qué opinar...*)

- desfocalizaciones temporales: uso de imperfecto de indicativo (*Yo sabía que...*) o pretérito de subjuntivo (*Si yo supiera que...*)

- Repeticiones léxicas (A: *¡no podemos vivir bien en este mundo!* B: *No podemos, no, ¡no podemos!*)

- Marcadores del discurso:

- Estructuradores de la información (*bueno, mira/mire, pues, hombre, no / sí ¿no es verdad?, ¿vale?...*)

- Conectores (*y, pero, pues, por el contrario, además, en consecuencia, así pues, de manera que en, incluso, asimismo, también, con todo, aún cree al final...*)

- Operadores argumentativos (*de hecho, en efecto, la verdad, claro, por supuesto, tal como, por ejemplo...*)

- Anticipar disculpas (*Perdóname si te contradigo, pero...*)

Los estudiantes deberán asimismo aportar un dato de percepción, indicando cuáles intercambios de opinión consideran llevados a cabo de forma cortés / descortés.

9) Luego se podrán comparar las observaciones de los dos grupos para obtener un cuadro contrastivo intercultural de las expresiones y estrategias que se utilizan para expresar desacuerdo en italiano y en español.

10) Este dato debería luego contextualizarse en la dinámica de un grupo, dado que estamos hablando de un debate colectivo y no de una discusión en pareja. Volviendo a visionar las grabaciones, cada grupo se enfocará en las dinámicas de grupo:

- proxémica (contacto físico entre los participantes, proximidad o lejanía entre participantes);

- kinésica (gestos, expresiones faciales, mirada...);

- variación según el destinatario (chico/a);

- señales de afiliación al grupo (apelativos);

- búsqueda de atención y aprobación por parte de un participante (marcadores demarcativos fáticos: *¿verdad?, ¿me oyes? ¿no? ¿comprendes?...*);

- formación de díadas (personas que destacan en el grupo; como “portavoces” de facción; discusiones aislada entre dos personas);
- silencio;
- cambio de registro durante el debate;
- elementos prosódicos (tono de voz, alargamientos vocálicos...);
- ruptura de la cortesía (descortesía, insultos...);
- negociación / cooperación hacia un equilibrio (marcadores enfocadores de la alteridad: *hombre, mira, oye, vamos, por favor*);
- resolución / no resolución del desacuerdo;
- disposición de los participantes en el espacio del aula (en círculo, en filas, ¿dónde se coloca el profesor?)

lo que se pueda definir «cortés» y «descortés». Los profesores podrán evaluar también el “grado de performatividad” (Solís García y Savy, 2012: 1), o sea las estrategias relacionales de participación al acto comunicativo.

Con este trabajo los estudiantes habrán llevado a cabo un buen trabajo de concienciación intercultural y de mirada relativizada, además de un concreto trabajo sobre la lengua.

Los mismos datos, integrados por los cuestionarios de los estudiantes, podrán ser la base para los profesores para observar si las dinámicas de los dos grupos están orientadas hacia la cortesía de solidaridad y/o de distanciamiento para comparar con los modelos de cortesía verbal (véase par. 2) y para relativizar culturalmente todo

5. CONCLUSIONES

Esta propuesta plantea un trabajo en clase donde el estudiante es al mismo tiempo investigador, suportando la idea de que la investigación puede ofrecer mucho a la didáctica de E/LE. Si el proceso ofrece a los estudiantes una herramienta de aprendizaje lingüístico en clave intercultural, los resultados desvelan al profesor las diferencias que existen entre culturas que siempre se han percibido como similares. La propuesta permite observar si italianos y españoles han convencionalizado las mismas estrategias de cortesía verbal para enfrentarse a situaciones de intercambio de opinión que conllevan la presencia de la divergencia y del desacuerdo, y arroja luz sobre las dinámicas de grupo culturalmente orientadas en situaciones de debate. Dichos resultados pueden comprobar y ampliar modelos teóricos con nuevos datos. Consecuentemente el profesor podrá ofrecerles a los estudiantes líneas que pueden guiar a los estudiantes a entender con mayor conciencia la relación articulada entre conducta lingüística, contexto situacional / cultural y estructuras lingüísticas de uso. De esta forma se les ayudaría a los estudiantes a desarrollar una competencia pragmalingüística adecuada y profunda, que les permite concebir las situaciones comunicativa de otra comunidad de hablantes y tomar parte en éstas, a partir del punto de vista de las dinámicas internas que regulan la relación entre sus miembros. La clase, con esta actividad de «investigación-aprendizaje» práctica se transforma en un ambiente de inmersión en la C2 (Bettoni, 2006: 45) y los estudiantes, entrando contacto con las prácticas lingüísticas de los dos idiomas Adquiridos (el de la propia L1 y de la L2), se proyectan hacia la posibilidad de desarrollar una “identidad bicultural” (Bettoni, 2006: 57).

6. BIBLIOGRAFÍA

Bettoni, C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Bari: Editori Laterza.

Bravo, D. (2005), “Competencia en la pragmática sociocultural del español. Actos de habla y cortesía”. En Murillo Medrano, J. (coord.) *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*. Estocolmo – Costa Rica: Instituto de Investigaciones Lingüísticas Escuela de Filología, Lingüística y Literatura Vicerrectoría de Investigación, págs 363-374.

Bravo, D. (2004), “Tensión entre universalidad y relatividad en la teoría de la cortesía”. En Bravo, D. & Briz, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Brown, P. & Lewinson, S. C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Cienki, A. (2007), “Frames, Idealized Cognitive Models and Domains”. En Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (coords.) (2007): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press.

Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya, 2002. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [última consulta: 31 julio 2015]

Duranti, A. (1997), *Linguistic Anthropology*. New York: Cambridge University Press.

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

Escandell Vidal, M. V. (1996b), "Los fenómenos de interferencia pragmática". En: Sans, N. & Miquel, L. (coords.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.

Fernández Loya, C. (2005), "Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales". En Blini, Lorenzo, et al. (coords.) *Actas XXIII Congreso AISPI Lingüística contrastiva tra italiano e lingue iberiche 2005*. Madrid: Instituto Cervantes-Aispi, págs 187-201.

Garrido Rodríguez, M^a del C. (2006), "Procedimientos para la cortesía en la conversación coloquial en español", *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 3, 2006: 57-72.

Grande Alija, F. J. (2005), "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales". En *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, págs. 332-342.

Guil Povedano, P. (1999), "La vertiente social de la cortesía: castellano-italiano". En Ladrón de Guevara, P. et al. (coords.) (1999): *Homenaje al profesor Trigueros Cano*. Universidad de Murcia: Servicio de publicaciones.

Guil Povedano, P. (2007), "Cortesía lingüística en el aprendizaje / enseñanza del italiano L2", *Cuadernos de Filología Italiana* 14: págs 33-58.

Haverkate, H. (1991), "¿Cómo aseverar cortésmente?". En Haverkate, H. (coord.) (1991) *Exploraciones semánticas y pragmáticas del español*. Ámsterdam-Atlanta: Editions Rodopi B. V.

Haverkate, H. (1996), "Estrategias de cortesía. Análisis intercultural". En Celis Sánchez, M. A. & J. R. (coords.) *Actas del VII Congreso de ASELE Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, págs. 45-58.

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

Haverkate, H. (2003), "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española". En Bravo, D. & Briz, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Hernández Flores, N. (2004), "La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social". En Bravo, D. & Briz, A. (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Instituto Cervantes, (2006), Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva, [última consulta: 3 agosto 2015]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Johnson, M. (1987), *The Body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: The Chicago University Press.

Kasper, G. (1997), "Can pragmatic competence be taught?" [en línea]. *University of Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center*, 1997 [última consulta: 27 julio 2015]. Disponible en la web:
<http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/>

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999), *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

Lakoff, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.

Landone, E. (2009), "Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza / aprendizaje del E/LE". *marcoELE* [en línea]. 2009, enero-junio, vol. 8 [última consulta: 25 julio 2015]. Disponible en la web:
http://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf

Landone, E. (2009b), *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*. Berna: Peter Lang International Academic Publishers.

Madrid, D. (2001), "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En García Sánchez, M. E. & Salaberri, M. S. (coords.) (2001): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.

Martín Peris, E. et al. (2007), *Diccionario de términos clave de ELE*. [en línea]. Biblioteca del Profesor de Español. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
[última consulta: 20 julio 2015]

Moreno Fernández, F. (2012), *Sociolingüística cognitiva. Proposiciones, escolios y debates*. Iberoamericana: Madrid / Fráncfort.

Ruiz de Mendoza Ibañez, F. J. & Del Campo, N. (2012), "La lingüística cognitiva y la pragmática". En Ibarretxe Antuñano, I. & Valenzuela, J. (coords.) (2012): *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Solís García, I. & Savy, R. (2012), "Diferentes estrategias comunicativas en diálogos Task-oriented españoles e italianos". En Cassol, A. et al (coords.) *Atti del XXV Convegno AISPI. Il dialogo. Lingue, letteratura, linguaggi, culture*. Roma: Edizioni AISPI, págs. 443-457.

FECHA ENVÍO: 7 DE AGOSTO DE 2015

7. APÉNDICE

En este apartado se proponen dos modelos para la recogida de datos: la *Tabla 1* remite al análisis de los recursos lingüísticos mientras que la *Tabla 2* remite a la observación las dinámicas de grupo. Las categorías para la recogida de datos hacen referencia, respetivamente a las *Tablas 1 y 2*, a los puntos 7) y 9) del cuarto párrafo del presente trabajo.

Tabla 1 - LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS

LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS	
SISTEMA LINGÜÍSTICO-CULTURAL BAJO OBSERVACIÓN:	
MODIFICACIONES SEMÁNTICAS CON EL USO DE ORACIONES CONCESIVAS: especifican un posible contra argumento y conceden una posible crítica racional. (<i>Aunque tengas razón, yo creo que...</i>)	
MODIFICACIÓN PRAGMÁTICA CON LOCUCIONES PERFORMATIVAS ATENUADAS: permiten que la opinión sea más aceptable. - Deóntico (<i>tengo que...</i>) - Volitivo (<i>quiero...</i>) - Hipotético (<i>puedo..., se puede...</i>)	
ESTRATEGIAS MITIGADORAS CON VERBO ILOCUTIVO (eventualmente mitigado con condicional) + MODIFICACIÓN VOLITIVA O HIPOTÉTICA: para crear distancia entre la fuerza ilocutiva y el contenido de la proposición. (<i>Podríamos afirmar quizás que...</i>)	
CONSTRUCCIONES METALINGÜÍSTICAS MITIGADORAS: fórmulas estereotipadas se introducen el acto de habla.	

(<i>No quiero interrumpir, pero...; Si puedo decir una cosa...</i>)	
MODIFICACIÓN PRAGMÁTICA CON MANIPULACIONES DEL VALOR VERITATIVO: CON ESTRATEGIAS LÉXICAS - Predicados cognitivos: - epistémicos – seguridad del estado de cosas (<i>sé que...</i>); - doxásticos – creer al estado de cosas (<i>creo que...</i>); - dubitativos – dudar del estado de cosas (<i>dudo que...</i>)	ESTRATEGIAS LÉXICAS
CON ESTRATEGIAS DEÍCTICAS - <i>desfocalizaciones de la persona</i> : “yo encubierto” y “tú generalizador” (<i>Es un asunto tan delicado, que no sabes qué opinar...</i>) - <i>desfocalizaciones temporales</i> : uso de imperfecto de indicativo (<i>Yo sabía que...</i>) o pretérito de subjuntivo (<i>Si yo supiera que...</i>)	ESTRATEGIAS DEÍCTICAS
REPETICIONES LÉXICAS: se manifiestan como parejas adyacentes “aserción-respuesta” para comunicar que se comparte el punto de vista del locutor. (<i>A: ¡No podemos vivir bien en este mundo! B: No podemos, no, ¡no podemos!</i>)	
MARCADORES DEL DISCURSO: ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN (<i>bueno, mira / mire, pues, hombre, no / sí</i>)	ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN

¿no es verdad?, ¿vale?...)	
CONECTORES (<i>y, pero, pues, por el contrario, además, en consecuencia, así pues, de manera que en, incluso, asimismo, también, con todo, al final...</i>)	CONECTORES
OPERADORES ARGUMENTATIVOS (<i>de hecho, en efecto, la verdad, claro, por supuesto, tal como, por ejemplo...</i>)	OPERADORES ARGUMENTATIVOS:
	¿OTROS MARCADORES?
ANTICIPAR DISCULPAS: señalar que se va a mitigar anticipadamente una intervención potencialmente "peligrosa". (<i>Perdónname si te contradigo, pero...</i>)	
¿HAS OBSERVADO OTRO RECURSO LINGÜÍSTICO?	

¿verdad?, ¿me oyes? ¿no? ¿comprendes?...)	
FORMACIÓN DE DIADAS (personas que destacan en el grupo; como "portavoces" de facción; discusiones aislada entre dos personas)	
SILENCIO	
CAMBIO DE REGISTRO DURANTE EL DEBATE	
ELEMENTOS PROSÓDICOS (tono de voz, alargamientos vocálicos...)	
RUPTURA DE LA CORTESÍA (descortesía, insultos...)	
NEGOCIACIÓN / COOPERACIÓN HACIA UN EQUILIBRIO (marcadores enfocadores de la alteridad: <i>hombre, mira, oye, vamos, por favor</i>)	
RESOLUCIÓN / NO RESOLUCIÓN DEL DESACUERDO	
DISPOSICIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESPACIO DEL AULA (en círculo, en filas, ¿dónde se coloca el profesor?)	
¿HAS OBSERVADO OTRAS DINÁMICAS?	

Tabla 2 - LAS DINÁMICAS DE GRUPO

LAS DINÁMICAS DE GRUPO	
SISTEMA LINGÜÍSTICO-CULTURAL BAJO OBSERVACIÓN:	
PROXÉMICA (contacto físico entre los participantes, proximidad o lejanía entre participantes)	
KINÉSICA (gestos, expresiones faciales, mirada...)	
VARIACIÓN SEGÚN EL DESTINATARIO (chico/a)	
SEÑALES DE AFILIACIÓN AL GRUPO (apelativos)	
BÚSQUEDA DE ATENCIÓN Y APROVACIÓN POR PARTE DE UN PARTICIPANTE (marcadores demarcativos fáticos:	