

Multiculturalidad, diversidad lingüística y cortesía: el uso del condicional de atenuación en hablantes de español de diferentes culturas

MULTICULTURALITY, LINGUISTIC DIVERSITY AND POLITENESS: THE USE OF THE MITIGATION CONDITIONAL IN SPEAKERS OF SPANISH FROM DIFFERENT CULTURES

Rosa Cervera Sanz

Universidad Católica de Valencia

Resumen

La enseñanza de una lengua extranjera, como puede ser el caso de la lengua española, requiere la adquisición no solo de una competencia lingüística o de una competencia comunicativa, sino también de una competencia intercultural. Es necesario que el aprendiz de una lengua extranjera conozca las reglas socioculturales de la comunidad lingüística con el fin de conseguir interlocuciones pragmáticamente exitosas. En este sentido, el aprendiz debe conocer no solo los recursos lingüísticos de la cortesía, sino su utilidad para los fines perseguidos y su adecuación al contexto comunicativo. Entre estos recursos, nos encontramos ante el denominado condicional de cortesía/de atenuación, utilizado para las peticiones. Además, este se puede combinar con otros recursos, como son los actos indirectos, los verbos modales, etc. El objetivo de este trabajo es investigar si se detecta una adquisición distinta al pasar del nivel A2 al B1 entre hablantes nativos de culturas individualistas y hablantes de culturas colectivistas. A partir del *Corpus de aprendices del español* del Instituto Cervantes, hemos podido demostrar que la evolución sí que es dispar (los hablantes de culturas colectivistas parecen adquirir antes el valor pragmático de dicho condicional) y que posiblemente este hecho se explique por la propia cosmovisión de las relaciones sociales en estas dos culturas.

PALABRAS CLAVE: competencia intercultural, cortesía, condicional de atenuación/cortesía, culturas colectivistas/individualistas

Abstract

The teaching of a foreign language, as may be the case of the Spanish language, requires the acquisition not only of a linguistic competence or a communicative competence, but also of an intercultural competence. Learners of a foreign language must know the sociocultural rules of the linguistic community in order to achieve pragmatically successful interlocutions. In this regard, learners must know not only the linguistic resources of courtesy, but also how useful it can be for the aims pursued and how it should be adapted to the communicative context. Among these resources, we find in the Spanish language the so-called *condicional de cortesía/de atenuación*, a conditional tense used for polite requests. In addition, this can be combined with other resources, such as indirect speech acts, modal verbs, etc. The aim of this study is to investigate whether a different acquisition is detected among native speakers of individualistic cultures and speakers of collectivist cultures when going from A2 level to B1 level. Based on the *Corpus de aprendices del español* of Instituto Cervantes, we have been able to demonstrate that evolution is indeed dissimilar (the speakers of collectivist cultures seem to faster acquire the pragmatic value of said conditional tense) and that these results may possibly spring from the different worldview of social relations in each of these cultures.

KEY WORDS: intercultural competence, politeness, mitigation conditional, collectivist/individualist cultures

1 CULTURA Y E/LE. ¿QUÉ ES LA CULTURA? EL PAPEL DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La enseñanza del componente cultural es cada vez una necesidad más evidente en el mundo de las enseñanzas de las lenguas y, por tanto, del español (E/LE). Kramsch (2000) hace especial hincapié en señalar que la cultura debe ser el núcleo de la enseñanza de idiomas y debe ayudar al dominio del idioma. Como el uso del lenguaje está relacionado con valores sociales y culturales, el lenguaje se considera un fenómeno social y cultural. Y, puesto que cada cultura tiene sus propias normas culturales para la conversación y estas normas difieren de una cultura a otra, algunas de las normas pueden ser completamente diferentes y entrar en conflicto con las normas de las otras culturas. En consecuencia, pueden surgir problemas de comunicación entre los hablantes que no conocen o no comparten las normas. Para resolver los problemas de comunicación en el idioma que se quiere aprender, los alumnos también deben aprender la cultura de destino dentro del programa de estudios.

Ahora bien, los primeros problemas que cabe afrontar ante estas evidencias consisten en delimitar qué es eso que llamamos *cultura* y qué relación exacta tiene con la lengua. Como se pone de manifiesto en Tordera Yllescas (2016), el concepto de cultura es un concepto difuso y heterogéneo y no exento de disensiones incluso de la propia Antropología: hay autores que prácticamente conceptualizan la cultura como un producto de la infraestructura (v.gr.: Marvin Harris), mientras que otros consideran que la cultura es un hecho simbólico similar a un texto en el que los participantes son los encargados de dotar de sentido a cada hecho cultural (un rito, una organización familiar, política...), como sería el caso de Clifford Geertz. Entre estos dos extremos, se despliegan diferentes visiones sobre el hecho cultural.

En la investigación en cultura y enseñanzas de lenguas, Ghanem (2017) indica que comúnmente se hace una distinción entre alta cultura, también conocida como “C” (C con mayúsculas o gran C), que incluye saberes tales como los que provienen de la arquitectura, el arte, la historia, la literatura, la música, etc., y baja cultura, “c” (c minúscula) que se refiere a los aspectos relacionados con la vida cotidiana, el comportamiento social, las tradiciones y las perspectivas de las personas en la cultura de estudio. En la enseñanza de lenguas extranjeras, la alta cultura, “C”, parece haber sido tradicionalmente antepuesto a “c”; sin embargo, desde las últimas décadas, se ha producido un cambio de “C” a “c” gracias a las influencias de disciplinas científicas como la Antropología o la Sociología (Hall, 1990). Byram (1986) pide la inclusión de todas las características dentro de la cultura, incluidas “C” y “c”. Estas definiciones de cultura y lo que implica la cultura proporcionan el contenido que se deberían incluir en la enseñanza de una lengua extranjera.

Por su parte, Brown (1994) defiende que la cultura es una parte profundamente arraigada de la fibra misma de nuestro ser, pero el lenguaje, el medio de comunicación entre los miembros de una cultura, es la expresión más visible y disponible de esa cultura. Por lo tanto, la visión del mundo, la identidad propia y los sistemas de pensamiento, actuación, sentimiento y comunicación de una persona pueden verse afectados por un cambio de una cultura a otra. En este sentido, Tang (1999) sentencia que la cultura es lenguaje y el

lenguaje es cultura. Sugiere que, para hablar bien un idioma, uno debe poder pensar en ese idioma, y el pensamiento es extremadamente poderoso. El idioma y la cultura están inextricablemente vinculados y, como tal, podríamos pensar en alejarnos de las preguntas sobre la inclusión o exclusión de la cultura en el currículo de idiomas extranjeros, a cuestiones de inmersión deliberada versus exposición no deliberada.

En una palabra, la cultura es una forma de vida (Brown, 1994). Es el contexto dentro del cual existimos, pensamos, sentimos y nos relacionamos con los demás. Es el “pegamento” que une a un grupo de personas. Se puede definir como un plan que guía el comportamiento de las personas en la comunidad y se incuba en la vida familiar. Gobierna nuestro comportamiento en grupos, nos hace sensibles a los asuntos de estado y nos ayuda a saber qué esperan los demás de nosotros y qué sucederá si no cumplimos con sus expectativas. Si seguimos a Geertz (2000), podemos decir que la cultura es el texto en el que los hablantes insertan sus actos de habla. Estos tendrán sentido y hallarán su adecuación de acuerdo con el contexto en el que se insertan aquellos. Si alguien emite tras una comida el acto de habla de agradecimiento o alabanza (*gracias, Estaba muy bueno...*), dicho acto de habla puede ser interpretado como un gesto de aprobación del emisor de la comida ofrecida o, bien al contrario, como un insulto. Es el contexto cultural el que hará que dicho acto de habla halle su sentido.

Por otro lado, la amplitud de este nuevo contexto no es estático ni cerrado. Bien al contrario, la cultura ofrece diferentes niveles y relaciones con la lengua. Kramsch (1995), por ejemplo, propone tres tipos de vínculos diferentes entre la lengua y la cultura: los universales, los nacionales y los locales. Los vínculos universales implican la cultura que pueden compartir varios hablantes de lenguas a través de las fronteras sociales y nacionales. Los vínculos nacionales se refieren a las culturas separadas por las fronteras nacionales, de tal manera que las fronteras políticas pueden convertirse en fronteras culturales: la “civilización” francesa, la “landeskunde” alemana o la cultura española. Los vínculos locales están relacionados con la cultura expresada a través de las palabras y acciones de los hablantes cotidianos en la vida cotidiana. Por su parte, Cortazzi y Jin (1999) clasifican tres tipos de información cultural que pueden representarse en la enseñanza de lenguas extranjeras: la cultura objetivo, la cultura fuente y la cultura internacional. La cultura objetivo expone a los alumnos a la cultura de los países donde el idioma que están aprendiendo se habla como primer idioma. Al aprender la cultura objetivo, los alumnos pueden estar más interesados en aprender el idioma o desarrollar actitudes positivas hacia estas personas y países que hablan idiomas. La cultura fuente se basa en la propia cultura de los alumnos. Esta cultura puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una identidad cultural positiva. Finalmente, la cultura internacional incluye varias culturas de diversas partes del mundo, o temas culturales que preocupan a la sociedad global (Matsuda, 2012). Los alumnos pueden obtener una comprensión intercultural de las realidades sociolingüísticas relacionadas con el idioma que aprenden de la cultura internacional (Zacharias, 2014).

2 DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA (INTER)CULTURAL

Con Noam Chomsky, nace el concepto de *competencia lingüística* en 1965 y un año después, Dell Hymes propuso el concepto de *competencia comunicativa*. Este concepto ha gozado de un marcado éxito, especialmente en el campo de las enseñanzas de lenguas del siglo pasado, como fue el caso de la competencia comunicativa propuesta por Canale (1983), que trató de subsumir los dos anteriores conceptos y de ampliarlos. Sin embargo, la nueva realidad existente impone la necesidad de crear un nuevo marco conceptual que vaya más allá. En este sentido, nace el concepto de *competencia intercultural*.

El concepto de competencia intercultural ha sido descrito por diferentes investigadores de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, por ejemplo, para Meyer (1991), la competencia intercultural alude a la capacidad de una persona para comportarse adecuadamente de manera flexible cuando se enfrenta a acciones, actitudes y expectativas de representantes de culturas extranjeras. Según Byram (1997), el éxito de la interacción implica no solo un intercambio efectivo de información, como era el objetivo de la enseñanza del enfoque comunicativo, sino también la capacidad de descentrar y adoptar la perspectiva del otro sobre su propia cultura, anticipando y donde sea posible, resolviendo disfunciones en la comunicación y el comportamiento. Jokikokko (2005) define la competencia intercultural como una orientación ética en la que se enfatizan ciertas formas moralmente correctas de ser, pensar y actuar. Asimismo, ha habido autores que han contemplado la competencia intercultural como una competencia que se relaciona de manera interdependiente con la competencia lingüística. Así, algunos autores como Omaggio (1986) consideran que la competencia lingüística y la cultural están íntima y dinámicamente conectadas, ya que la capacidad de comunicarse en un idioma requiere conocimiento de ver, explicar y actuar adecuadamente de acuerdo con la cultura asociada con la lengua. Sin embargo, autores como Ghanem (2017) contemplan que el concepto de competencia intercultural es un concepto que subsume y amplía el concepto de competencia comunicativa, como este lo hizo respecto a la competencia lingüística. Por tanto, no se pueden poner al mismo nivel estos dos conceptos. Bien es cierto que ambos conceptos persiguen la competencia lingüística destinada a satisfacer las metas y los objetivos del hablante; sin embargo, la competencia intercultural pone el énfasis un contexto más amplio. El contexto en el que se insertan ahora los actos de habla no se restringe al contexto comunicativo de los hablantes (a veces, incluso, entendido como el espacio físico), sino que se amplía la noción de “contexto comunicativo”: la cultura. Y, como se ha indicado en el anterior apartado, la amplitud y organización de la cultura es variable y dinámico: un estudiante de E/LE puede necesitar conocer la cultura nacional al oír una expresión *Solo falta que lo acusen de la muerte de Manolete*, pero, determinadas expresiones pueden necesitar de un contexto más restringido para ser entendidas.

Por otro lado, es importante señalar que adquirir competencia cultural no es sinónimo de aceptar esa cultura o tener la obligación de comportarse de acuerdo con las convenciones sociales (Kramsch, 1993). Implica que alguien puede ver las relaciones entre las diferentes culturas y tener una comprensión crítica de su propia cultura y de otras ajenas (Byram, 2000). En este nivel de aprendizaje cultural, se espera que los discentes no solo adquieran

conocimiento cultural y aumenten la conciencia cultural, sino que también desarrollen su capacidad de reflexionar, argumentar y construir sus propias opiniones críticas sobre diferentes problemas culturales, y su identidad cultural ayude a construir su tolerancia y armonía hacia sí mismos, hacia otras personas y hacia otras culturas. La competencia intercultural, por lo tanto, no puede presentarse por separado como competencia de la cultura de la lengua de destino, la cultura de origen o la cultura internacional; por ello se habla de competencia intercultural y no de competencia cultural.

En este sentido, Kramsch y McConnell-Ginet (1992) afirman que, aunque aparentemente el enfoque principal de la enseñanza basada en el enfoque intercultural pueda recaer en las culturas objetivo, este también incluye comparaciones entre el propio país del alumno y el país objetivo, de tal manera que se favorece así que los alumnos desarrollen una actitud reflexiva de la cultura de sus propios países. Por lo tanto, educar a los estudiantes para que usen una segunda lengua extranjera significa acostumarlos a ser interculturalmente sensibles, apoyándolos para construir la capacidad de actuar como mediadores culturales, para ver el mundo a través de los ojos del otro y para usar conscientemente las habilidades de aprendizaje cultural (Sen Gupta, 2002). Dentro de este marco, el estudiante de lenguas extranjeras es visto como un hablante intercultural, alguien que cruza fronteras y que es, en cierta medida, un especialista en el tránsito de bienes culturales y valores simbólicos (Byram y Zarate 1997).

Finalmente, hemos de señalar que es importante que, en las enseñanzas de lenguas extranjeras, es fundamental que el docente tenga claro qué se entiende por competencia experimental. En un estudio de Ghanem (2017), se demostró empíricamente que la dificultad que presentaban los docentes a la hora de identificar qué es la competencia intercultural se reflejaba negativamente en la forma de transmitir dicho concepto a sus discentes. Es obvio que no se puede inculcar en los discentes un concepto que se muestra como difuso o poco claro.

3 NUEVOS RETOS Y NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR

De acuerdo con Ye, Lundgren y Pynes (2017), cada vez más, hay una creciente población estudiantil que es cultural y lingüísticamente diversa en países tales como EE-UU. Ahora más que nunca, los profesores tienen el reto de crear entornos de aprendizaje culturalmente receptivos para satisfacer las necesidades de este tipo de estudiantes y para aprovechar sus fondos de conocimiento en la instrucción en el aula (Gay, 2010, Ladson-Billings, 1995, Moll, Amanti, Neef y Gonzalez, 1992, Nieto, 2010). Además, los maestros tienen el desafío de preparar a todos los estudiantes con competencia intercultural para que puedan comunicarse y colaborar efectivamente con aquellos de diversos orígenes culturales (Boix-Mansilla y Jackson, 2011). Ye, Lundgren. y Pynes (2017) consideran que es prioritario preparar profesores multiculturales y globales que estén listos para interactuar con estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales y educar a todos sus estudiantes para que sean competentes a nivel mundial; sin duda, se trata de una tarea importante y desafiante.

La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en una preocupación especial para profesores e investigadores. Los estudios en el campo de la psicología social, así como los estudios de comunicación intercultural (Wiseman y Koster, 1993), han proporcionado información sobre las habilidades lingüísticas y sociales, el conocimiento y las actitudes necesarias para comunicarse de manera efectiva y adecuada en situaciones de contacto intercultural.

La enseñanza de la cultura meta debe servir para el desarrollo de la comunicación intercultural. El logro de este objetivo es posible con la preparación de un inventario organizado que incluiría aspectos tanto lingüísticos como extralingüísticos de la cultura objetivo. De esta forma, el lenguaje podría construir puentes de un sistema cognitivo a otro. La cultura de las personas se refiere a todos los aspectos de la vida compartida en una comunidad. Una lengua se aprende y se utiliza con un contexto, extrayendo de la cultura significados y funciones distintivas que deben ser asimilados por los estudiantes de idiomas para poder controlar el idioma como lo hacen los hablantes nativos. Si la lengua se describe como un modo de comportamiento y la cultura humana como un comportamiento modelado, es evidente que el lenguaje es un componente vital de la cultura. Cada cultura tiene un patrón único y el comportamiento, lingüístico o de otro tipo, de un individuo se manifestará, por tanto, de manera única.

El aprendizaje de una LE significará, por lo tanto, cambiar el comportamiento del alumno e inyectar una nueva forma de vida y nuevos valores de vida en su patrón de comportamiento ya establecido (Lado, 1963: 110). Por lo tanto, existe una estrecha relación entre la lengua y la cultura. Esta relación de lenguaje y cultura es ampliamente reconocida; el comportamiento comunicativo y los sistemas culturales están interrelacionados, ya que existe una relación entre la forma y el contenido de un idioma y las creencias, valores y necesidades presentes en la cultura de sus hablantes.

Según Thi Thuy Nguyen (2017), ante este nuevo contexto, enseñar lenguas extranjeras ha de desarrollar el conocimiento, conciencia y competencias interculturales. Estos tres conceptos se inspiran en la idea de Fenner (2000) de que la enseñanza de lenguas debe estar destinada a ofrecer a los estudiantes oportunidades para desarrollar el conocimiento cultural, la competencia y la conciencia de la cultura objetivo y su propia cultura. Varios investigadores, de diferentes maneras, han mencionado los tres niveles de conocimiento, conciencia y competencia al describir los resultados del aprendizaje cultural del alumno (Larzén, 2005; Piątkowska, 2015). Piątkowska (2015), por ejemplo, distingue tres enfoques principales de integración de la cultura en la enseñanza de idiomas: el enfoque basado en el conocimiento, el enfoque de contraste y el enfoque de competencia comunicativa intercultural. El enfoque basado en el conocimiento tiene como objetivo proporcionar a los alumnos conocimiento de los hechos e información sobre la cultura lingüística meta, como son las costumbres, los hábitos, el folclore de la vida cotidiana, la literatura o las artes. El enfoque de contraste ayuda a los alumnos a ser conscientes de las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la cultura del idioma de destino, y les hace buscar una conexión entre las dos culturas (Thanasoulas, 2001). El enfoque de la competencia comunicativa intercultural espera que los alumnos desarrollen sus habilidades comunicativas que les

permitan participar en la interacción más allá de los contextos de su propia cultura y la cultura del idioma meta (Marczak, 2010).

Del mismo modo, Larzén (2005) propone tres objetivos de la enseñanza de la cultura, incluido el conocimiento sobre otras culturas, las habilidades para los encuentros interculturales y la tolerancia y la empatía. Con el primer objetivo de proporcionar información de antecedentes culturales, los alumnos deben adquirir cierto conocimiento de información objetiva, información sobre productos culturales o formas de vivir y pensar relacionadas con la cultura del idioma objetivo. Respecto a las habilidades para los encuentros interculturales, el estudiante debe prepararse para posibles encuentros interculturales y, por tanto, deben conocer las convenciones sociales y sociolingüísticas de la cultura lingüística objetivo. También deben aprender a comunicarse adecuadamente, prepararse para estar en contacto directo y poder adaptarse a la cultura extranjera. Finalmente, con el objetivo de promover la tolerancia y la empatía, se espera que los alumnos trabajen contra los estereotipos y las opiniones prejuiciosas de otras culturas. Implica que los alumnos que persiguen este objetivo puedan no siempre estar de acuerdo con ciertas características de otras culturas, pero pueden comprender los sistemas de valores subyacentes a su funcionamiento, respetar y ser tolerantes con las diferencias de los demás (Larzen-Ostermark, 2008).

Finalmente, cabe citar el modelo propuesto por Byram (1997). En este modelo, se identifican cinco factores diferentes, a saber, *conocimiento*, *actitudes*, *habilidades de interpretación y relación*, *habilidades de descubrimiento e interacción* y, finalmente, *educación política*, incluida la *conciencia cultural crítica*. El conocimiento incluye aprender sobre grupos sociales, productos, prácticas y procesos de interacción. Las actitudes implican curiosidad y apertura hacia el otro, así como la disposición para revisar los valores y creencias culturales e interactuar e interactuar con la otredad. Las habilidades de interpretación y relación hacen referencia a la capacidad de identificar y explicar perspectivas culturales y mediar entre y funcionar en nuevos contextos culturales. Las habilidades de descubrimiento e interacción están relacionadas con la capacidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y prácticas culturales y la capacidad de operar actitudes y habilidades de conocimiento bajo las limitaciones de la comunicación en tiempo real. Finalmente, la conciencia cultural crítica se define como la capacidad de evaluar críticamente las perspectivas y prácticas en las culturas propias y de otros.

Así pues, como se afirma en Atay, Kurt, Camlibel, Ersin y Kaslioglu (2009), la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras enfatiza la comunicación intercultural efectiva basada en la adquisición de un conjunto clave de diferentes competencias, conocimientos, habilidades... Este cambio de enfoque en la conceptualización de los estudiantes de lenguas extranjeras conlleva un cambio en las expectativas expresadas hacia los discentes mismos. Ahora se espera que los docentes no solo enseñen el código lingüístico extranjero, sino que también contextualicen ese código en el contexto sociocultural asociado con la lengua extranjera y que promuevan las adquisiciones de competencia comunicativa intercultural (Castro, 1999).

4 LA CORTESÍA: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Lakoff (1973) es una de las primeras lingüistas que desarrolló una teoría de la cortesía. Lakoff define la cortesía como una forma de comportamiento que se ha desarrollado en las sociedades para reducir la fricción en la interacción personal. De acuerdo con su Principio de cortesía, la cortesía consiste en tres principios o máximas: *No imponer (distancia)*, *Dar opción (deferencia)* y, por último, *Hacer que la audiencia se sienta bien (camaradería)*. Ser cortés a través del lenguaje es importante porque la función del lenguaje en sí es transmitir información. Cuando hablamos, nos preocupa no solo la información que estamos transmitiendo, sino también el efecto que nuestras palabras causarán a nuestros interlocutores. Aunque el mensaje sea claro, transmitirlo de forma inapropiada puede provocar malentendidos. Por lo tanto, la cortesía es un punto crucial en la interacción humana para mantener una buena relación, evitar imponerse y darle a la otra persona alguna opción para responder.

La teoría que subyace a Lakoff (1973) para desarrollar este Principio de cortesía es la denominada *competencia pragmática*. El hecho de que Lakoff se formara dentro de la semántica generativista tiene su repercusión en la conceptualización de su teoría de la cortesía. Sus máximas son vistas como parte de un sistema de reglas pragmáticas, que ella compara con las reglas sintácticas. Y de igual manera que las reglas sintácticas pertenecen al dominio de la teorización lingüística, las reglas de cortesía se ven principalmente como una herramienta lingüística para capturar la sistematicidad del uso del lenguaje. Por ello, integró las reglas de cortesía con el Principio Cooperativo y sus máximas de Grice. Todas formarían parte de estas reglas pragmáticas.

También se inspiró en el Principio de Cooperación de Grice, que describe cómo las personas interactúan y se comportan entre sí en una conversación. Lakoff diseñó las Reglas de cortesía para que las personas se entiendan fácilmente cuando tienen una conversación que se puede lograr si las personas participan en transacciones cooperativas. Sin embargo, a diferencia del Principio Cooperativo, los Principios de cortesía son mutuamente excluyentes, lo que significa que aplicar la máxima inadecuada en el momento incorrecto es lo mismo que no aplicar ninguna. Asimismo, el Principio de cortesía puede relacionarse con el valor de autoimagen de Goffman (1967) como imagen pública (1967).

La primera regla o máxima, *No impongas (Distancia)*, significa que necesitamos mantener distancia con nuestro interlocutor. La distancia aquí significa cuán cercana es nuestra relación con la persona con la que estamos hablando. Esta puede determinarse en términos de edad, relación familiar, ocupación, etc. Esta regla de cortesía generalmente se aplica cuando hay mucha distancia social entre el hablante y el oyente. En estos casos, no acostumbramos a preguntar a nuestro interlocutor, por ejemplo, sobre sus asuntos personales ni le informaremos sobre los nuestros. Además, tendemos a usar expresiones formales para transmitir el mensaje para excluir las emociones personales. La segunda regla es *Da opciones (Deferencia)*. Para ser corteses, no podemos ser insistentes y taxativos al formular nuestras órdenes, deseos o peticiones realizadas a otras personas;

en otras palabras, se necesita ofrecer cierto margen de indecisión o abertura en una conversación. Por lo tanto, tenemos que dar opciones a nuestro interlocutor para dar una respuesta, ya sea para rechazar o para aceptar nuestra propuesta. Esto generalmente se hace mediante el uso de un discurso indirecto en el que usamos otra forma de lenguaje que en realidad tiene un significado diferente respecto a su forma sintáctica. Por ejemplo, el uso de la forma declarativa que en realidad expresa una orden: *Me pregunto si podrías pedirme prestado el libro de Chomsky de la biblioteca porque perdí mi carné*. En esta oración, también hay una opción clara de aceptación o rechazo que muestra que el orador reconoce la segunda máxima del Principio de cortesía de Lakoff. La última máxima es *Haz que el público se sienta bien (camaradería)*. Este principio enfatiza la cercanía entre el hablante y el oyente. Se considera que ser amable y amigable con nuestro interlocutor es una señal de cortesía. Con este fin, tendemos a usar expresiones informales para expresar un sentimiento de solidaridad entre el hablante y el oyente. Por ejemplo, sea el caso que alguien le pregunta a su amigo sobre sus nuevas gafas

(1) A: ¿Me veo quedan bien estas gafas? B: Te quedan de puta madre.

B dice que las gafas le quedan muy bien a A, aunque no necesariamente B ha de creer lo que ha dicho. Sin embargo, con el fin de ser cortés, B dice algo agradable (de manera muy informal), por lo que A se siente bien. Al hacerlo, B reconoce la camaradería del Principio de cortesía de Lakoff. A diferencia de las dos reglas anteriores, esta está relacionada con la cortesía positiva de Brown y Levinson (1987).

Un segundo autor relevante en el estudio de la cortesía es Leech. Según Leech (1983), el Principio de Cooperación de Grice es necesario y ayuda a explicar la relación entre lo que significa un enunciado en un contexto particular y lo que un orador pretende expresar en una conversación en particular. Pero Leech (1983) revela algunos problemas con el Principio de Cooperación. Un primer problema es que el PC en sí mismo no puede explicar por qué las personas a menudo son tan explícitas al transmitir lo que quieren decir. Y, en segundo lugar, el Principio de Cooperación no puede explicar cuál es la relación entre el sentido y la fuerza cuando se consideran tipos de oraciones no declarativas. A Leech (1983) no le preocupa crear reglas formalizadas de alta precisión, como las de los componentes sintácticos o semánticos de una gramática. La semántica se rige por reglas (= gramatical), mientras que la pragmática general está controlada por principios (= retórica). Leech (1983: 5) conceptualiza la pragmática general como la condición general del uso comunicativo de un lenguaje. Por estas razones, Leech propone el Principio de cortesía.

El principio de cortesía se formula de acuerdo con Leech (1983) de la siguiente manera. En su forma negativa, el principio de cortesía defiende que hay que *minimizar (siendo iguales las circunstancias) la expresión de creencias descorteses* y, en su forma positiva, que hay que *maximizar (siendo iguales las circunstancias) la expresión de creencias corteses*. En consecuencia, el principio de cortesía tiene un polo negativo y uno positivo. La cortesía negativa se refiere a minimizar la falta de cortesía de los actos ilocutivos descorteses, como ocurre con las órdenes o mandatos (actos directivos). La cortesía positiva, por otro lado, que se considera menos importante en esta propuesta, tiene que ver con maximizar la

cortesía de los actos ilocutivos corteses como ocurre con los ofrecimientos y los agradecimientos (actos comisivos y expresivos). La función del principio de cortesía es mantener el equilibrio social y las relaciones amistosas que nos permiten asumir que nuestros interlocutores están cooperando en su comunicación con nosotros. Además, el principio de cortesía proporciona la explicación general de los actos indirectos en la comunicación, es decir, cómo expresar más de lo que se dice. El principio de cortesía emplea seis máximas que se desarrollan en submáximas complementarias.

- I) Máxima de tacto
 - (a) Minimice el coste para el *otro*
 - [(b) Maximice el beneficio el *otro*]
- II) Máxima de generosidad (en impositivos y comisivos)
 - (a) Minimice el beneficio para uno mismo
 - [(b) Maximice el costo para uno mismo]
- III) Máxima de aprobación
 - (a) Minimice la desaprobación del otro
 - [(b) Maximice los elogios del otro]
- IV) Máxima de modestia
 - (a) Minimice el elogio de uno mismo
 - [(b) Maximice la desaprobación de uno mismo]
- V) Máxima de acuerdo
 - (a) Minimice el desacuerdo entre uno mismo y el otro
 - [(b) Maximice el acuerdo entre uno mismo y el otro]
- VI) Máxima de simpatía
 - (a) Minimice la antipatía entre uno mismo y el otro
 - [(b) Maximice la simpatía entre uno mismo y el otro]

Dado que el principio de cortesía se ocupa de la relación establecida entre dos interactuantes en una conversación, el término *otro* se identificará normalmente con el oyente o también con alguna otra persona, que puede o no estar presente en la situación del habla. La máxima de tacto se aplica ante los actos impositivos (es decir, directivos) y comisivos, los cuales pretenden conseguir una determinada acción. Esta acción puede medirse mediante una escala de costes-beneficios, es decir, una escala que especifica cuánto cuesta o beneficia el acto al que se hace referencia en el contexto proposicional del acto de habla. Por lo tanto, cualquier acción puede evaluarse mediante una escala de costes-beneficios. Cuanto menos costosa es una acción para el oyente, más cortés será (y viceversa). *Ven aquí* es un acto directivo y, por tanto, supone un mayor coste para el oyente. Esta expresión es poco cortés. En cambio, el acto *Toma algo de pan y mantequilla* es un ofrecimiento: supone un beneficio para el oyente y, por ello, es cortés. Entre estos dos actos de habla, se pueden establecer diferentes actos de habla con un mayor o menor coste (y, por tanto, cortesía).

La máxima de generosidad tiende a estar ligada a la máxima de tacto. Sin embargo, para Leech (1983), la máxima de tacto es más importante que la máxima de generosidad, ya que la cortesía se enfoca más hacia el *otro* que hacia uno mismo. Además, las submáximas (b), escritas entre corchetes, tienden a ser más débiles y menos importantes que las submáximas (a), puesto que son un corolario natural de la primera y porque la cortesía

negativa (evitar la discordia) es un objetivo más importante que la cortesía positiva (buscar concordia). En ocasiones, puede ser difícil diferenciar la máxima de tacto de la máxima de generosidad en casos concretos reales.

La máxima de aprobación y la máxima de modestia se aplican a los actos asertivos y expresivos. La máxima de aprobación evita que el hablante diga cosas desagradables sobre los demás y, más particularmente, sobre el oyente. En consecuencia, los cumplidos son muy valorados según esta máxima. Por su parte, la máxima de modestia está ligada a la máxima de aprobación, ya que ambas están construidas a partir de una misma escala bipolar: la escala de alabanza-desaprobación. Las máximas de aprobación y de modestia se expresan, por tanto, de manera complementaria. La máxima de modestia se centra en uno mismo, mientras que la máxima de aprobación en el *otro*. Así pues, la máxima de aprobación parece una restricción más poderosa sobre la conducta conversacional que la máxima de modestia, ya que, como se ha indicado anteriormente, la cortesía focaliza al *otro* más fuertemente que a uno mismo. Finalmente, la máxima de acuerdo busca como prioritario la ausencia de discordia dialéctica (y, subsidiariamente, el acuerdo), mientras que la máxima de simpatía censuraría cualquier acto tipificado como grosero, enojoso, o molesto.

El modelo de Brown y Levinson (1987) persigue dar cuenta de la cortesía como un fenómeno universal que se da de forma similar en lenguas muy distintas. Su modelo trata de explicar los modos subyacentes de comunicación que serían universales a cualquier interacción humana a través de las asunciones e inferencias realizadas durante la planificación del discurso. A partir de la idea de *imagen* ("face") de Goffman (1967), los autores parten de dos tipos de imágenes:

Imagen negativa: El deseo de todo miembro adulto competente de que sus acciones no sean impedidas por otros.

Imagen positiva: el deseo de cada miembro de que sus deseos sean también deseables para otros.

Durante la interacción, las imágenes pueden ser amenazadas en diversos grados, por lo que se producen los actos amenazantes de la imagen (FTA, *Face Threatening Acts*). La aparición de estos FTA induce al uso de estrategias de cortesía con el fin de mantener la armonía social y la imagen intacta. Los FTA pueden ser amenazantes para la imagen negativa del oyente si se proponen acciones que imponen el deseo del hablante, tal como ocurre con las órdenes y las peticiones o bien para la imagen positiva del oyente si no se tienen en consideración los sentimientos y las valoraciones del oyente, como ocurre con las críticas y las acusaciones, o puede amenazar ambas imágenes simultáneamente.

Brown y Levinson (1987) proponen cinco estrategias que un hablante puede emplear para llevar a cabo una FTA, a saber:

5 EL CONDICIONAL DE CORTESÍA (ATENUACIÓN)

Como se indica en Vatrican (2013), el tiempo de condicional presenta en español un valor modal en estructuras como *¿Me podrías pasar la sal?* Algunos autores como Gili Gaya (1993) denominan este uso *condicional de cortesía*, mientras que Haverkate (1994) lo denomina *condicional de mitigación*. En la RAE (2009: 23.15n y ñ), por su parte, se establece una distinción entre el condicional de cortesía y el condicional de atenuación (el primero incluiría al segundo), aunque dicha distinción está lejos de ser clara: se indica que el condicional de atenuación expresa cortesía, pero no se dice, en ningún caso, qué características distintivas tendría el condicional de atenuación frente al de cortesía: qué le otorga ese valor específico.

En este punto, cabe recordar que *cortesía* y *atenuación* no son exactamente lo mismo. La atenuación es una de las posibles manifestaciones semántico-pragmáticas de la cortesía y no siempre que hay cortesía tiene por qué haber atenuación, del mismo modo que la intensificación no está ligada necesariamente a la descortesía. La atenuación es un modo de expresión de la cortesía, y, sobre todo, es una estrategia de mitigación y reparación de los actos amenazadores de la imagen ajena y propia; en otras palabras, la atenuación es la cara lingüística de lo cortés (Briz, 2005, Briz y Albelda, 2013; Albelda y Barros, 2013; Albelda Cestero, Guerrero y Semper Marta, 2020). En este sentido, entendemos que, aunque el término de condicional de cortesía no es incorrecto, es más apropiado hablar de condicional de mitigación o atenuación en estos casos, tal como hace Haverkate.

Como se indica en Escandell (1995) y en Vatrican (2013), el condicional de atenuación se caracteriza por (a) presentar el enunciado como alejado temporalmente del presente cronológico, y (b), en consecuencia, dicha distancia temporal refleja metafóricamente distancia social entre el hablante y su interlocutor, requisito para activar la cortesía y (c) por expresar cortesía negativa, ya que propicia la activación de una implicatura (*petición de acción*).

Como se indica en Alba de Diego (1994), Briz y Albelda (2013), Albelda y Barros, (2013) y Albelda Cestero, Guerrero y Semper Marta (2020) son diferentes los recursos lingüísticos que sirven para expresar cortesía (modalidad oracional, verbos modales, etc.), y muchos de ellos pueden interactuar, de tal manera que se puede establecer una escala de cortesía, como la siguiente:

| |
|--------------------------|
| (2) Pásame la sal |
| Pásame la sal, por favor |
| ... |
| ¿Me pasas la sal? |
| ¿Me puedes pasar la sal? |

| |
|--------------------------------------|
| ¿Me podrías pasar la sal? |
| Por favor, ¿me podrías pasar la sal? |

Tabla 2. Ejemplo de escalaridad de los recursos corteses

El uso de estos elementos supone no solo un dominio de la competencia lingüística, sino también de la competencia cultural. La cortesía responde a fines estratégicos de la conversación y, por tanto, el dominio de estos elementos no solo supone hablar correctamente, sino también hablar con astucia. Ahora bien, como se ha indicado en las presentes líneas, la cortesía es un hecho cultural y lo que se entiende cortés en una cultura determinada no tiene por qué ser considerado cortés en el resto. En consecuencia, sería interesante observar si existen diferencias en el uso de los recursos lingüísticos destinados a la cortesía entre los hablantes de diferentes culturas.

6 OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es comprobar si, al pasar del nivel A2 al B1, existen diferencias significativas en la adquisición del condicional de atenuación entre las dos grandes culturas diferenciadas por la Psicología social. En Psicología social, se defiende la existencia de dos grandes tipos de culturas, a saber, la cultura individualista, que conciben el individuo como autónomo e independiente, y las culturas colectivistas, en las que la persona es representada desde las relaciones con los otros y por estas relaciones y es indisociable de su contexto social (Bochner 1994; Hofstede 1980; 2011; Kitayama, Markus, Matsumoto, Norasakkunkit 1997). Por regla general, se entiende que las culturas occidentales (capitalistas) tienden a ser más individualistas, mientras que son colectivistas las culturas no occidentales, especialmente las de Oriente (China, Japón, Vietnam...), aunque no solo estas (no hay una exacta equiparación Occidente = individualista y Oriente = colectivista).

Por otro lado, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), se recoge que la adquisición del condicional de cortesía es un contenido propio del B1. Por tanto, es presumible que los aprendices del español como lengua extranjera puedan comenzar a utilizarlo, como mínimo, desde este nivel. Además, parece aconsejable descartar niveles superiores (C1 y, especialmente C2) en nuestro estudio, ya que se podría producir un efecto techo que desdibuje las diferencias: ambos tipos de culturas pueden acabar realizando igual de bien la utilización del condicional de cortesía (atenuación).

El estudio del condicional de atenuación que hemos registrado se ha localizado siempre en contextos lingüísticos en los que funciona en conjunción con otros recursos lingüísticos de cortesía, especialmente con el verbo modal *poder* y la interrogación (directa o indirecta). Entendemos que marcar más de una vez la expresión lingüística no solo se debe a una finalidad o estrategia discursiva (que también), sino que, en estos casos, puede tener claras consecuencias culturales: cada hablante puede decidir salvaguardar más (o sobreproteger) la imagen del otro por reglas culturales que han sido socialmente aprendidas y que son trasvasadas al utilizar una lengua extranjera, como sería el caso del español. Dicho de otro

modo, las estrategias sociales adquiridas en el contexto sociocultural de la L1 son reproducidas al utilizar la LE.

Para localizar nuestros ejemplos, se partió del *Corpus de aprendices de español* (CAES) del Instituto Cervantes, disponible en https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/caes.htm. Este corpus ofrece la ventaja de que cualitativa y cuantitativamente las muestras del corpus entre las diferentes lenguas son similares y, en consecuencia, entendemos que se pueden establecer comparaciones de forma razonable. Las búsquedas se realizaron con fecha de febrero de 2020. Por tanto, antes de la última actualización de marzo de 2022.

Con el objetivo de contrastar el avance que experimentó el condicional de atenuación en este contexto, se contrastaron los resultados con el uso del presente de indicativo (*puedo, puede, podemos...*). Dicho de otro modo, nuestro objetivo fue localizar el conjunto de veces que aparecía una estructura del tipo *¿Me puedes pasar la sal?* y el número total de ocasiones que aparecía una estructura del tipo *¿Me podrías pasar la sal?* Siendo ambas fórmulas expresiones de atenuación, dicha comparación nos permitía observar en qué cultura podría haber una preferencia por el condicional frente al tiempo no marcado (el presente).

De nuestra búsqueda, se eliminaron aquellos casos que eran contextualmente dudosos o estaban sujetos a discusión. Por ejemplo, en enunciados como *Entonces, estoy escribiendo te para pedir te si podría alojar me contigo cuando esté en Madrid el próximo mes* (inglés, B1), es difícil saber si el valor que predomina es el valor de atenuación o, más bien, el valor de futuro hipotético o de posibilidad, es decir, estamos ante el condicional de conjetura (RAE, 2009).

Los hablantes con los que se contó fueron hablantes que tenían como L1 el inglés, el francés, el portugués, el chino o el ruso. Los hablantes de inglés, francés y portugués fueron clasificados como agentes de culturas individualistas. En cambio, los hablantes de chino y de ruso fueron clasificados como agentes de culturas colectivistas (Michailova y Hutchings, 2006).

7 RESULTADOS

En nuestra búsqueda, se encontraron diferentes casos del condicional de atenuación en el contexto deseado en los dos niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y en los dos tipos de culturas, tal como se reproduce a continuación:

| Cultura y lengua | | Nivel MCER | |
|------------------|--------|--|--|
| | | A1 | B1 |
| Individualista | Inglés | Podría reservar la ahora por telefono con tarjeta? | Podría solicitar te un favor porque voy a ir a Irlanda la proxima més y quiero alojamiento por dos semanas [?] |

| | | | |
|--------------|-----------|---|--|
| | Francés | ¿Podría enviar me una confirmación por_favor? | ¿Podria pedir le si sea listo para alquilar lo por 3 meses? |
| | Portugués | Por_favor, podría me dicer cuanto cuestan las habitaciones y sus condiciones para las reservas. | Podria quedar me en su casa ? |
| Colectivista | Chino | si posible, ¿podria dar me una lista de precio sobre todos tipos de las habitaciones? | Entonces, si no te importa, ¿podría vivir contigo por la primera semana? |
| | Ruso | ¿Como podria realizar la dicha reserva? | Podria escribir en tu correo electronico? |

Tabla 3. Ejemplos del condicional de atenuación

En el caso de la cultura individualista, los resultados registrados fueron los siguientes:

| Nivel | Tiempo verbal | |
|-------|---------------|-------------|
| | Presente | Condicional |
| A2 | 10 | 9 |
| B1 | 8 | 15 |

$$\chi^2(1, 42) = 1,354, p = 0,245$$

Tabla 4. Frecuencias absolutas y chi cuadrada en la cultura individualista

Los datos muestran que, en el caso de los hablantes de culturas individualistas (inglés, francés y portugués) no existen diferencias significativas entre el uso del presente y el condicional del paso al A2 al B1. Se utiliza con una frecuencia similar en ambos niveles los dos tiempos verbales en el contexto estudiado.

En cambio, los resultados obtenidos en el caso de hablantes de culturas colectivistas fueron los siguientes:

| Nivel | Recuento | Tiempo verbal | |
|-------|-----------------------------|---------------|-------------|
| | | Presente | Condicional |
| A2 | Total registrado | 13 | 2 |
| | Recuento esperado corregido | 2,5 | -2,5 |
| B1 | Total registrado | 5 | 7 |
| | Recuento esperado corregido | -2,5 | 2,5 |

$$\text{Prueba de Fisher: } p = 0,037, V \text{ de Cramer} = 0,474$$

Tabla 5. Frecuencias absolutas y chi cuadrada en la cultura colectivista

En este caso, los datos muestran que sí que hay diferencias significativas. Existen más casos del uso del presente de los que cabría esperar en el nivel A2. En cambio, se utiliza más el condicional de atenuación de lo que se esperaría en el nivel B2.

8 DISCUSIÓN

Los resultados aportados muestran que los hablantes de culturas individualistas utilizan de manera indistinta el presente y el condicional de atenuación cuando se realizan los actos amenazantes de la imagen (FTA) en los dos niveles analizados: A2 y B1. En cambio, en las culturas colectivistas, existe un progreso hacia la utilización del condicional de atenuación en el nivel B1.

Estos hechos no se pueden explicar por causas formales o “netamente lingüísticas”: el inglés, el francés y el portugués son lenguas tipológicamente más relacionadas con el español que el ruso y el chino; más aún, existen dos lenguas romances que, por compartir la misma génesis del condicional que el español (infinitivo + pretérito imperfecto de indicativo de HABEO), forman este tiempo de manera sintética de manera muy similar. Y, desde el punto de vista puramente pragmático (o “intrapragmático”), estos hechos tampoco son fáciles de explicar. El denominado condicional de atenuación también es conocido por el inglés (Demeure, Bonnefon y Raufaste, 2009), por el francés (Dendale, 2001) y, aunque con menor vitalidad, por el portugués (Carvalho da Silva, 2013). Por tanto, es necesario apelar a factores interculturales para poder entender los datos aquí registrados. Cabe buscar una explicación en la pragmática intercultural.

Como se ha indicado, la oposición entre *¿Me puedes pasar la sal?* y *¿Me podrías pasar la sal?* es una oposición gradual: ambas expresiones sirven para atenuar la fuerza ilocutiva de la petición realizada y, por tanto, para minimizar el impacto que se produce sobre la imagen del interlocutor. De acuerdo con los trabajos de Hofstede (1980; 2011), en las culturas de tipo colectivista, la interdependencia entre los agentes sociales y su grupo son más importantes que en las culturas de tipo individualista. En estas, las necesidades del grupo se anteponen siempre a las necesidades del individuo. En consecuencia, esto hace que cualquier acto que pudiera atentar contra el grupo sea censurado con mayor énfasis que en las culturas individualistas. Por tanto, es de esperar que se produzcan menos actos amenazantes de la imagen en este tipo de culturas (se produce aquella máxima de *no habla por no ofender*) o que, cuando menos, se mitiguen con mayor intensidad. En este caso, la mitigación no solo se debe entender de manera estratégica (conseguir un fin), sino por ese especial deseo de pertenencia al grupo.

Por tanto, si se tiene en cuenta que el condicional en el contexto estudiado supone un mayor énfasis en la disminución del valor amenazante que va ligado a una petición (pues el acto indirecto formulado por la pregunta y la aparición de verbos modales como *poder* ya sirven para mitigar la fuerza ilocutiva del enunciado), es lógico que su aparición, aparentemente redundante, se dé antes en las lenguas de culturas colectivistas. En estas culturas, el afán por no dañar la imagen del otro es todavía más necesario, posiblemente no solo por una estrategia discursiva (conseguir del otro lo que se espera, como puede ocurrir en la cultura individualista), sino también por ese interés de mostrar armonía y cooperación con cada uno de los miembros del grupo al que pertenece. A nuestro entender, esta sería la causa por la que el avance hacia la consolidación del condicional de atenuación se alcanza antes en el nivel B1 de los hablantes de culturas colectivistas. En

las lenguas de culturas individualistas, una vez que se ha elegido un recurso de cortesía orientado discursivamente (v.gr.: conseguir algún fin), el interés por enfatizar la pertenencia al grupo es menor. Así pues, en igualdad de condiciones (por ejemplo, el interés por conseguir algo es similar), es esperable que los hablantes de culturas colectivistas mitiguen mucho más sus actos amenazantes de la imagen y que lo hagan de acuerdo con los recursos lingüísticos disponibles de la L2 (y no ya como mera transferencia de la L1). Esto supone una auténtica competencia intercultural (lo que conjuga lo conocido y lo nuevo).

El trabajo que aquí se presenta es un trabajo exploratorio que trata de aprovechar los recursos que pone al alcance del investigador el *Corpus de aprendices de español*. Esta herramienta nos permite comparar distintas muestras de textos de hablantes de distintas lenguas muy diversas. Es un recurso ideal para analizar la competencia intercultural. En este caso, hemos tratado de explicar por qué en el nivel B1 se produce una marcada diferencia del uso del condicional de atenuación en los hablantes de culturas colectivistas frente a las individualistas. Sin embargo, queda mucho camino por recorrer. En primer lugar, sería recomendable extender el análisis a otros recursos destinados a la cortesía y utilizar, en consecuencia, pruebas predictivas más potentes que la chi-cuadrada. En segundo lugar, durante la realización de este trabajo, el *Corpus de aprendices de español* ha sufrido una sustancial mejora, no solo en las posibilidades de consulta, sino también al incluir hablantes de otros países (italianos, japoneses...). Todo ello puede ayudar a refinar más aún el análisis que aquí se ha ofrecido, al contar con un mayor corpus y al poder ampliar el número de hablantes de distintas lenguas que configuran los dos grandes tipos de culturas analizadas. Esperamos poder ampliar esta investigación en un trabajo futuro.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL-DULEIMI, Hutheifa, RASHID, Sabariah, y ABDULLAH, Ain Nadzimah (2016): «A Critical Review of Prominent Theories of Politeness», *Advances in Language and Literary Studies*, 7 (6), 262-270, <https://doi.org/10.7575/alac.all.v.7n.6p.262>
- ALBA DE DIEGO, Vidal (1994): «La cortesía en las peticiones», en Sánchez Lobato, Jesús y Isabel Santos Gargallo, eds., *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL: Sociedad General Española de Librería, 413-426.
- ALBELDA MARCO, Marta y BARROS GARCÍA, María (2013): *La cortesía en la comunicación*, Madrid, Arco Libros.
- ALBELDA MARCO, Marta, CESTERO MANCERA, Ana M^a, GUERRERO GONZÁLEZ, Silvana y SAMPER HERNÁNDEZ, Marta (2020): «Variación sociopragmática y geolectal en el uso de la atenuación», *Lengua y habla*, 24, 2-53.
- ATAY, Derin, KURT, Gökçe, CAMLIBEL, Zeynep, ERSIN, Pinar, KASLIOĞLU, Özlem (2009): «The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching», *Journal of the faculty of Education*, 10 (3), 123-135.
- BOCHNER, Stephen (1994): «Cross-cultural differences in the self concept: A test of Hofstede's individualism/collectivism distinction», *Journal of cross-cultural psychology*, 25 (2), 273-283.
- BODROVA, Elena y LEONG, Deborah (2007): *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, Londres, Pearson.
- BOIX-MANSILLA, Verónica, JACKSON, Anthony y JACOBS, Heidi (2013): «Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world», en Heidi Jabos, ed., *Mastering global literacy*, New York, Solution Tree, 5-27.
- BRAVO, Diana (2004): «Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de cortesía», en Bravo, Diana y Antonio Briz, eds., *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, 67-95.
- BRAVO, Diana (2017): «Cortesía en español: negociación de face e identidad en discursos académicos», *Textos en Proceso*, 3(1), 49-127,

<https://doi.org/10.17710/tep.2017.3.1.3bravo>

- BRIZ GÓMEZ, Antonio, y ALBELDA MARCO, Marta (2013): «Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)», *Onomázein*, 28, 288-319, <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.16>.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2005): «Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE», en *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*, 227-255.
- BYRAM, Michael (1986): *Minority education and ethnic survival. Case study of a German school in Denmark*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, Michael (1989): *Cultural studies in foreign language education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BROWN DOUGLAS, Henry (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*, Nueva York, Prentice Hall Regents.
- BYRAM, Michael y ZARATE, Geneviève (1997): *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe.
- CANALE, Michael (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera Cànaves, Miquel, coord., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 63-83.
- CARVALHO DA SILVA, António (2013): «A definição do condicional como modo ou tempo verbal: uma análise das propostas de gramáticas escolares de Português», *Moenia* 19, 497-521.
- CASTRO PRIETO, Paloma (1999): «La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural», *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
- CORTAZZI, Martin y LIXIAIN, Jin (1999): «Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom», en Hinkel, Eli, ed., *Culture in second language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 196-219.
- DEMEURE, Virgine, BONNEFON, Jean-François, y RAUFASTE, Éric (2009): «Politeness and conditional reasoning: Interpersonal cues to the indirect suppression of deductive inferences», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(1), 260.
- DENDALE, Patrick (2001): «Les problèmes linguistiques du conditionnel français», en Dendale, Patrick y Liliane Tasmowski, eds., *Le conditionnel en français*, París, Klincksieck, 7-18.
- DUMBAR, Robin I.M (1992): «Neocortex size as a constraint of group size in primates», *Journal of Human Evolution*, 20, 469-493.
- DUMBAR, Robin I.M (1996): *Grooming, gossip and the evolution of Language*, Londres, Faber & Faber.
- DUMBAR, Robin I.M (2001): «Brains on two legs: Group size and the evolution of intelligence», en de Waal, Frans B.M, ed., *Tree of origin. What primate behavior can tell us about human social evolution*, Cambridge, Harvard University press, 173-191.
- GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio y DELVAL MERINO, Juan (2019): *Psicología del desarrollo I*, Madrid, Ramon Areces.
- GAY, Geneva (2018): *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*, New York, Teachers College Press.
- GEERTZ, Clifford (2000): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GHANEM, Carla (2017): «Teaching Intercultural Communicative Competence: The Perspective of Foreign Language Graduate Student Instructors», *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 1-9, <https://doi.org/10.20429/ijotl.2017.110209>.
- GILI GAYA, Samuel (1993 [1948]): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox.
- HALL, Edward (1990): *Understanding cultural differences*, Maine, Intercultural Press.
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos.
- HAVERKATE, Henk (2004): «El análisis de la cortesía comunicativa categorización pragmlingüística de la cultura española», en Bravo, Diana y Antonio Briz, eds., *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, 55-65.
- HAVERKATE, Henk (2012): «Cortesía y veracidad», *Lingüística y Literatura*, (62), 19-27.
- YE, He, LUNDGREN, Kristine y PYNES, Penelope (2017): «Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs», *Teaching and Teacher Education*, 66, 147-157.
- HOFSTEDE, Geert (1980): *Culture's consequences: International differences in work related values*, Beverly Hills, Sage.
- HOFSTEDE, Geert (2011): «Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context»,

- Online readings in psychology and culture*, 2 (1), 2307–2333.
- INSTITUTO CERVANTES (2006 [2008]): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- JOKIKOKKO, Katri (2005): «Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence», *Intercultural Education*, 16, 69-93.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2004): «¿Es universal la cortesía?», en Bravo, Diana y Antonio Briz, eds., *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, 39-59.
- KITAYAMA, Shinobu, MARKUS, Hazel, MATSUMOTO, Hisaya y NORASAKKUNKIT, Vinal (1997): «Individual and collective processes in the construction of the self: self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan», *Journal of personality and social psychology*, 72 (6), 1245- 67.
- KRAMSCH, Claire (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (1995): «The cultural component of language teaching», *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-92.
- KRAMSCH, Claire (2000): *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire y McCONNELL-GINET, Sally (1992): *Text and context*, Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- KUHL, Patricia y RIVERA-GAXIOLA, Maritza (2008): «Neural Substrates of Language Acquisition», *Annual Review Neuroscience*, 31, 511-534.
- LADO, Robert (1963): *Linguistics Across Cultures*, Michigan, The University of Michigan Press.
- LADSON-BILLINGS, Gloria (1995): «But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy», *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- LARZÉN-ÖSTERMARK, Eva (2005): *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*, Pargas, Åbo Akademi University Press.
- LARZÉN-ÖSTERMARK, Eva (2008): «The intercultural dimension in EFL-teaching: A study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 527-547, <https://doi.org/10.1080/00313830802346405>
- LEWONTIN, Richard (2000): *The triple Helix: Gene, organism and environment*, Cambridge, Harvard University Press.
- MACWHINNEY, Brian (2002): «The gradual emergence of language», en Givón, Thomas y Bertram F. Malle, eds., *The Evolution of Language out of Pre-language*. Ámsterdam y Filadelfia, John Benjamins, 231–263.
- MAHA, Lounis (2014): «Cross-Cultural Perspectives on Linguistic Politeness», *Cross-Cultural Communication*, 10 (1), 56-60.
- MARCOZAK, Mariusz (2010): «New trends in teaching language and culture», en Komorowska, Hanna y Lucyna Aleksandrowicz-Pędich, eds., *Coping with diversity: Language and culture education*, Warszawa, Wydawnictwo SWPS Academica, 13-28.
- MATSUDA, Aya (2012): «Teaching materials in ELL», en Alsagoff, Lubna, Lee McKay, Sandra, Guangwei, Hu, Renandya y Willy, eds., *Principles and practices for teaching English as an international language*, New York, Taylor & Francis, 168-185.
- MEYER, Meinert (1991): «Developing transcultural competence: case studies of Advanced foreign language learners», en Buttjes, Dieter y Michael Byram, eds., *Mediating languages and cultures*, Clevedon, Multilingual Matters, 136-158.
- MICHAILOVA, Snežina, y HUTCHINGS, Kate (2006): «National cultural influences on knowledge sharing: A comparison of China and Russia», *Journal of management studies*, 43(3), 383-405.
- MILLS, Sara (2014): «Language, Culture and Politeness», en Sharifian, Farzad, ed., *The Routledge Handbook of Language and Culture*, New York, Routledge Handbooks, 129-141.
- MOLL, Luis, AMANTI, Cathy, NEFF, Deborah, y GONZALEZ, Norma (1992): «Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms», *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- NIETO, Sonia (2015): *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*, Nueva York, Teachers College Press.
- OMAGGIO HADLEY, Alice (1986): *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*, Boston, Heinle & Heinle.
- PIĄTKOWSKA, Katarzyna (2015): «From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching», *Intercultural Education*, 26(5), 397-408, <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1092674>.

- RAMÍREZ GOICOECHEA, Eugenia (2013): *Antropología biosocial*, Madrid, Ramón Areces-UNED.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA [RAE] (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE), Madrid, Espasa.
- SAPIR, Edward (1921 [1954]): *El lenguaje*, Méjico, Madrid y Buenos Aires, Fondo Económico de Cultura.
- SEN GUPTA, Amita (2002): «Changing the focus. A discussion of the dynamics of the intercultural experience», en Alfred, Geof, Byram, Mike y Mike Fleming, eds., *Intercultural experience and education*, Clevedon, Multilingual Matters, 155-178.
- TAMBIAH STANLEY, Jeyaraja (1985): *Culture, thought and social action*, Cambridge, Harvard University Press.
- TANG, Romana (1999): «The Place of "Culture" in the Foreign Language Classroom: A Reflection», *The Internet TESL Journal*, 5 (8), 283-303.
- TATTERSAL, Ian (2006): *The Origin of the Human Capacity*, Nueva York, American Museum of Natural History.
- THANASOULAS, Dimitrios (2001): «The importance of teaching culture in the foreign language classroom», *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
- THI THUY NGUYEN, Trang (2017): «Integrating Culture into Language Teaching and Learning: Learner Outcomes», *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 145-153.
- THORPE, Susannah., HOLDER, Roger, y CROMPTON, Robin (2007): «Origin of Human Bipedalism as and Adaptation for Locomotion on Flexible Branches», *Science*, 316, 1328-1331.
- TORDERA YLLESCAS, Juan Carlos (2016): «Cultura y E/LE: La enseñanza y la evaluación de la cultura en los niveles C1/C2», en Ibarra, Noelia, Ballester, Josep y Francisca Romero, eds., *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1, Valencia, Universitat Politècnica de València, 247-257.
- VATRICAN, Alexe (2013): «El condicional de cortesía en español: la hipótesis como forma de atenuación», en Cabedo, Nebot, Aguilar, Manuel José y Elena López-Navarro, eds., *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*, Valencia, Universitat de València, 469-480. Disponible en línea: http://www.uv.es/canea/archivos/Estudios_linguistica_2013.pdf
- VYGOTSKY, Lev Semenovich, (1934 [2001]): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- WISEMAN, Richard. y KOESTER, Robert (1993): *Intercultural communication competence*, Newbury Park, CA: Sage.