

QUINCE MOMENTOS

marco ele

JULIA VIVAS MÁRQUEZ

**EL RELATIVISMO CULTURAL
DEL SILENCIO.**

**UNA PROPUESTA PARA
EL AULA DE ELE
DESDE LA PRAGMÁTICA
INTERCULTURAL**

TRABAJO DE GRADO
Universidad de Salamanca

13 JULIO
DICIEMBRE
2011



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

TRABAJO DE GRADO

EL RELATIVISMO CULTURAL DEL SILENCIO
UNA PROPUESTA PARA EL AULA DE ELE DESDE LA
PRAGMÁTICA INTERCULTURAL.

JULIA VIVAS MÁRQUEZ

DIRECTOR: DR. LUIS SANTOS RÍO

JUNIO 2011

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado en la realización del presente trabajo:

A mi director de tesina, D. Luis Santos Río, por su apoyo, su supervisión y su dedicación en estos meses.

Al profesor Vasas László de la Universidad de Debrecen y la Universidad Eötvös Loránd de Budapest por su cordialidad y ayuda en los dos años que trabajé junto a él en la Universidad de Debrecen.

A todas las personas y amigos que, desinteresadamente, me ayudaron en los distintos países a realizar las encuestas para este trabajo: a Marta Plaza Velasco (Lituania), a Javier González García (Finlandia), a Massimo Marchese y Virginia Puglisi (Italia), a Katharina Maark, Fernando Vivas Márquez y Rene Meyer (Alemania), a Maria Ruiz y a Antonia García Jiménez (China) y a mis antiguos alumnos de la Universidad de Debrecen en Hungría.

A Javier, por todo su apoyo.

0. INTRODUCCIÓN	4
1. LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE	6
1.1. La pragmática como perspectiva lingüística	6
1.1.1. ¿Qué entendemos por pragmática?	7
1.1.2. El nacimiento de la pragmática	9
1.1.3. Orientaciones de la pragmática	11
1.1.4. Los temas comunes	12
1.2. La pragmática en el marco de ELE	13
1.2.1. La competencia comunicativa	14
1.2.2. La pragmática dentro de las propuestas de modelo de la competencia comunicativa.	17
1.2.3. La competencia pragmática en el <i>Marco Común de Referencia Europeo</i>	20
1.3. La pragmática contrastiva o intercultural	24
1.3.1. La lengua: un instrumento de interacción social	24
1.3.2. Una orientación contrastiva en pragmática	26
2. UNA APROXIMACIÓN AL SILENCIO DESDE LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL	29
2.1. Hacia una clasificación del silencio como signo. El silencio con contenido pragmático	30
2.1.1. La “intención” comunicativa: actos de silencio-actos de habla	36
2.2. El relativismo cultural del silencio	43
2.3. La comunicación no verbal y el silencio	47
2.3.1. La triple estructura básica de la comunicación humana	47
2.3.2. Interacción entre el silencio y otros sistemas no verbales	50
2.4. Silencio y cortesía	52
2.4.1. Estrategias conversacionales: turnos de habla	59
2.4.2. La comunión fática	64
3. SILENCIO Y CORTESÍA EN EL AULA DE ELE	67
3.1. Consideraciones previas	67
3.2. Encuestas y análisis de resultados	69
3.3. Propuesta didáctica	79
3.3.1. Definición del nivel	79
3.3.2. Descripción de las actividades	80
	81
4. CONCLUSIÓN	82
5. BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS. BLOQUES DE ACTIVIDADES	88
BLOQUE I. SILENCIO Y RUIDO EN ESPAÑA.	
BLOQUE II. LOS SALUDOS Y LA COMUNIÓN FÁTICA	
BLOQUE III. TURNOS DE PALABRA Y SOLAPAMIENTOS	
BLOQUE IV. TAREA FINAL	

0. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este trabajo es el de elaborar una propuesta teórica y práctica que pueda servir de base para tratar contenidos pragmáticos interculturales en el aula de E/LE. En concreto, nos proponemos estudiar el fenómeno del “silencio” como uno de los aspectos pragmáticos más sometidos al relativismo cultural de los modelos conversacionales entre distintas lenguas y, por tanto, como un elemento que debería ser tenido en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

La idea inicial de esta propuesta parte de una experiencia personal al trabajar como profesora de español en Vilnius, Lituania. Durante mis primeras semanas en ese país fui consciente de la presencia del silencio en determinados contextos donde en mi cultura se imponía cierta interacción comunicativa, ya sea un saludo, o un intercambio de frases estereotipadas. Contrasté estas impresiones con personas de nacionalidad lituana cuya perspectiva no hizo sino reafirmar este contraste cultural. Fue entonces cuando comencé a interesarme por las diferencias existentes en las estrategias verbales relacionadas con la cortesía verbal entre distintas lenguas y por el relativismo cultural del silencio.

El interés por los estudios de pragmática intercultural y su aplicación a campos como la traducción o la enseñanza de segundas lenguas ha experimentado, como ya sabemos, un notable avance en los últimos años; dentro de estos estudios, hemos encontrado referencias puntuales en relación a cómo se concibe y articula el uso del silencio entre distintas lenguas/ culturas, así como trabajos más extensos dedicados al contraste entre las culturas occidentales y orientales en la concepción del silencio. Sin embargo, no existe ningún análisis detallado (aunque sí se menciona en algunas publicaciones) que trate este tema en concreto desde una perspectiva pragmática aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Por otra parte, aunque cada vez van apareciendo más propuestas en el mercado que ahondan en aspectos interculturales vinculados a la cortesía verbal, son todavía observables ciertas carencias en la importancia concedida a los modelos comunicativos culturales en la enseñanza de ELE, tanto en el tratamiento que a estos se les da en los materiales, como en la manera de trasladarlos al aula, donde aún se obvian importantes elementos pragmáticos y conversacionales por la aparente dificultad que estos conllevan a la hora de ponerlos en práctica.

Somos conscientes de que la naturaleza compleja del silencio y su significación en el acto comunicativo no puede abarcarse si no es desde la interdisciplinariedad de los distintos factores que lo constituyen y hacen posible su explicación. Existen gran cantidad de estudios que tratan este tema desde diferentes disciplinas, en ámbitos

como la filosofía, la literatura o el arte. Lejos de desviarnos de nuestro propósito, la existencia de estos estudios corrobora la importancia que para el hombre tiene el silencio y cómo éste no es sino un factor más, quizás uno de los más significativos, en la comunicación humana.

La ambigüedad y la multiplicidad de matices a las que se ve sometida el silencio y su compleja relación con la palabra lo convierten en uno de los elementos de más difícil análisis en la comunicación, pero, a su vez, hacen de él un fenómeno rico en sugerencias que roza siempre la subjetividad de quien lo utiliza e interpreta. En cierto modo, estudiar el significado del silencio en los distintos códigos de la comunicación resultaría siempre inabarcable desde cualquier estudio teórico o perspectiva, para el cual necesitaremos valernos del lenguaje. Como afirman las elocuentes líneas de Steiner al hablar del abandono de la palabra:

“Hay modalidades de la realidad intelectual y sensual que no se fundamentan en el lenguaje, sino en otras fuerzas comunicativas, como la imagen o la nota musical y hay acciones del espíritu enraizadas en el silencio. Es difícil hablar de éstas pues ¿cómo puede el habla transmitir con justicia la forma y la vitalidad del silencio?” (Steiner 2003:21)

El carácter de este trabajo no nos permite abarcar el amplio margen teórico que conllevan tantas perspectivas, ni entrar en el complejo mundo de la naturaleza del silencio; tampoco queremos aquí incidir específicamente en la función comunicativa de éste, pues existen otras propuestas que ya lo han hecho¹; nuestra intención aquí es como hemos señalado, la de estudiar el silencio desde la óptica de la pragmática intercultural, y desde ésta intentar establecer ciertas conclusiones que pudieran ser aplicables a la enseñanza del español como lengua extranjera.

El desarrollo de este trabajo se resuelve en tres partes:

En el primer capítulo introductorio, *La pragmática intercultural en la clase de ELE*, realizaremos una aproximación a la importancia de la perspectiva pragmática en la adquisición de segundas lenguas, en nuestro caso del español, intentando ofrecer un marco teórico en el que ubicar nuestro trabajo. Nos acercaremos, más detenidamente, a aquellos aspectos relativos al papel de la pragmática contrastiva o intercultural en la enseñanza de segundas lenguas y a cómo la aplicación de esta disciplina o perspectiva ha ido adquiriendo un lugar fundamental en este campo metodológico.

En segundo lugar, buscamos en el capítulo, *Una aproximación al silencio desde la pragmática intercultural*, ubicar el fenómeno del silencio dentro de estos estudios de pragmática intercultural, ocupándonos principalmente de aquellos fenómenos

¹ Recomendamos en relación a este tema la magnífica tesis doctoral de Rosa María Mateu, “El lugar del silencio en el proceso de comunicación” (2003) citada en la bibliografía.

pragmáticos que, relacionados con éste, creemos relevantes para la mejora de la competencia comunicativa en el estudiante de español como lengua extranjera. El último capítulo de nuestra propuesta se centra en el tratamiento de dos aspectos relacionados con la CORTESÍA Y SILENCIO EN EL AULA DE ELE: los turnos conversacionales y la comunión fática.

Para ello, partiremos de una encuesta realizada a adultos universitarios de varios países con cuestiones generales sobre estos dos aspectos mencionados que pueden presentar diferencias interculturales. Los resultados de esta encuesta, aunque muy poco precisos, nos han servido para crear un marco donde ubicar una muestra de actividades prácticas. Esta propuesta práctica está dirigida a estudiantes de nivel B2 y estructurada en cuatro bloques temáticos que se recogen en los anexos.

1. LA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

1.1. LA PRAGMÁTICA COMO PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

El avance de la didáctica y metodología de lenguas se ha ido configurando siguiendo el desarrollo de los cambios experimentados en las últimas décadas en las diferentes disciplinas lingüísticas. Así, hemos asistido, especialmente a partir de los años setenta, al derrumbe de ciertos preceptos del estructuralismo y el generativismo derivado, principalmente, de la entrada de perspectivas interdisciplinares que tienen como punto en común el de ampliar el concepto de comunicación y, con ello, sus campos de estudio y la aplicación de estos a distintos propósitos.

En relación al trabajo que nos ocupa, la Lingüística Aplicada ha encontrado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras una de sus líneas de trabajo más fértiles, y, dentro de estas nuevas perspectivas interdisciplinares, la pragmática será de obligado punto de referencia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, pues con ésta se han sentado las bases de dos hechos fundamentales en relación al proceso de comunicación, esto es (Escandell Vidal, 2006: 24):

- Que cuando comunicamos, hay una parte del significado que no puede reducirse al simple modelo de código significante-significado.
- Que para caracterizar este significado hemos de tener en cuenta los distintos factores que forman parte del contexto y la situación de comunicación.

Claro está que la pragmática no puede entenderse si no es dentro del marco del gran número de disciplinas que han ido configurando lo que se ha llamado *Lingüística de la Comunicación*. Todas estas nuevas disciplinas -la Etnografía de la Comunicación, la Etnometodología, la Sociolingüística, el Análisis del discurso, el Interaccionismo Simbólico, etc.- independientemente de su objetivo particular, subrayan una misma necesidad, la de estudiar el lenguaje en su uso y dar cabida a un marco de estudio

interdisciplinario que entiende éste en su conexión con otras esferas de la vida. Éste último punto es de fundamental importancia para entender el nacimiento y evolución de los estudios pragmáticos.

Las definiciones acerca de qué es la pragmática son numerosas, y hacer un recorrido exhaustivo a través de ellas desbordaría el objetivo de nuestro trabajo. Nuestro propósito aquí es, en primer lugar, reafirmar el importante papel que han jugado las líneas teóricas abiertas por la pragmática dentro de la enseñanza de idiomas, en nuestro caso del español; y, en segundo lugar, analizar algunas de las perspectivas desde las que se ha concebido el tema que aquí nos ocupa, esto es, el fenómeno del silencio dentro de estos estudios, especialmente los dedicados a la pragmática contrastiva o intercultural.

Creemos que el carácter interdisciplinar de la perspectiva pragmática puede ofrecernos un apropiado lugar teórico desde el que estudiar el complejo fenómeno del silencio, pues parece que, dentro de los estudios de lingüística tradicional, éste ha sido prácticamente ignorado o, al menos, considerado desde la simple perspectiva de marco conceptual dentro del cual se desarrolla el lenguaje. Para Saville- Troike, co- editora de uno de los libros pioneros sobre el estudio interdisciplinario del silencio (*Perspectives on silence*, 1985), esta tradición ha tendido siempre a definir el silencio de una forma negativa, como la mera ausencia de habla. Coincidimos plenamente con las palabras de esta autora al reivindicar la importancia de este fenómeno más allá de esta función de *marco* al que se ha visto reducido tradicionalmente:

“The tradition has been to define it negatively- as merely absence of speech. From a different perspective, however, that of a total theory of communication, we can view silence as itself a valid object of investigation, bounded of stretches of verbal material which provide boundary marking for its identification” (1995: 3-4).

Puesto que la pragmática es, ante todo, una amplia reflexión sobre el uso del lenguaje, cuyo último propósito es intentar esclarecer cómo nos comunicamos, creemos que desde ésta, y con el apoyo de otras disciplinas que la complementan, podemos acercarnos a un análisis más exhaustivo sobre función y el valor del silencio en el acto de comunicación.

No entraremos, como hemos dicho, en una discusión detallada sobre qué es la pragmática, pero sí creemos conveniente en este capítulo introductorio, esbozar unas líneas generales de acercamiento a estos estudios, su nacimiento, la delimitación de sus objetos de estudio y, sobre todo, su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.1.1. ¿Qué entendemos por pragmática?

Por pragmática se entiende, de manera general, aquella perspectiva lingüística que tiene como objeto de estudio el uso del lenguaje y de cómo los enunciados son

producidos e interpretados por los hablantes dentro de un contexto; en este uso hay que tomar en consideración una serie de factores extralingüísticos que determinan el proceso de comunicación.

El mencionado carácter interdisciplinar de los estudios pragmáticos dificulta la delimitación de su objeto de estudio. Por este motivo, entre el gran número de definiciones que intentan aproximarse a esta disciplina o perspectiva, y sin querer caer en simplificaciones, consideramos que resultan más explicativas y abarcadoras aquéllas que consideran la pragmática como una perspectiva abierta y flexible, un modo de acercarse a una serie de fenómenos vinculados con el lenguaje, que no han tenido cabida, o la han tenido, pero desde otro punto de vista, en otros niveles de descripción lingüística.

Una de las principales autoras de este tema, Escandell Vidal, nos ofrece lo que nos parece un enfoque muy coherente desde el que entender estos estudios:

“Tal y como la entiendo, la pragmática no es un nivel más de la descripción lingüística -comparable a la sintaxis o la semántica- ni una disciplina global que abarca todos los niveles y los supera; la pragmática es una perspectiva diferente desde la que contemplar los fenómenos, una perspectiva que toma en consideración los datos ofrecidos por la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje” (Escandell Vidal, 2006: 12).

Como perspectiva entiende también Verschueren la pragmática, subrayando una idea fundamental, la de la mencionada interdisciplinariedad de estos estudios, encaminados a encontrar un punto de unión entre el lenguaje y la vida de los seres humanos:

“La pragmática lingüística estudia *el uso del lenguaje* por las personas (el uso que las personas hacen del lenguaje), una forma de *comportamiento o acción social*. La dimensión que la perspectiva pragmática pretende iluminar es *el enlace entre el lenguaje y la vida humana en general*. Por tanto, la pragmática es también el enlace entre la lingüística y el resto de las humanidades y las ciencias sociales” (2002: 41).

Entendida así, la pragmática sería una *perspectiva general cognitiva, social y cultural de los fenómenos lingüísticos en relación con su uso en formas de comportamiento* (Verschueren, 2002: 43). Desde este punto de vista, que es el que acogeremos para nuestro trabajo, la pragmática sería la disciplina, perspectiva o teoría que intentaría responder a la simple pregunta de *¿Cómo funciona el lenguaje en la vida de los seres humanos?*

Por otra parte, este carácter interdisciplinario y el hecho de que, como también hemos señalado, bajo el epígrafe de pragmática convivan desde hace tiempo muy

distintas direcciones de estudio, ha favorecido que numerosas críticas acusen a ésta de ser el *cajón sin fondo* de una serie de fenómenos que no tienen cabida en otras disciplinas lingüísticas. Ya Levinson rechazaba estas críticas en su famoso manual (*Pragmatics*, 1983) cuando decía:

“Es difícil forjar una definición que cubra ambos aspectos, pero de ahí no se debe implicar que la pragmática sea un cajón de sastre que trata con aspectos del lenguaje diferentes y no relacionados, sino que más bien los pragmatistas están precisamente interesados en la interrelación entre la estructura del lenguaje y los principios de uso de éste” (Levinson, 1983: 9, en Verschueren, 2002: 131).

Las críticas a este concepto de *cajón sin fondo* o *papelera de la pragmática* han sido revisadas por muchos autores, con el propósito de subrayar, aún considerando la interdisciplinariedad de las teorías pragmáticas, cierta conformidad a la hora de señalar un objetivo común para estos estudios. De este modo, Escandell habla de unanimidad en cuanto al objetivo principal de la teoría, y, en su opinión:

“(…) se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario” (2006: 15-16).

Lejos de ser un obstáculo, para otros autores como el ya citado Verschueren (2002: 47) la pragmática vendría a actuar precisamente “como punto de convergencia para los campos interdisciplinarios de investigación y como bisagra de estos y los componentes de la lingüística de recursos del lenguaje”. Apoyándonos en esta última opinión, consideramos que la pragmática ha abierto las puertas a un análisis más abarcador de la comunicación; la pluralidad de líneas de investigación que en esta perspectiva o disciplina convergen no hace sino reafirmar la idea de la multiplicidad de elementos y factores que entran en juego en la comunicación humana.

1.1.2. El nacimiento de la pragmática

Aunque resulta comúnmente aceptado que los primeros antecedentes de la pragmática se hallan en la Retórica clásica², el término como tal no aparecerá hasta

² Rosa María Mateu (2003: 230) llama la atención sobre las palabras de López Santiago en relación a la existencia de una serie de objetivos comunes en ambas disciplinas en relación al lenguaje entendido como acción:

“La Retórica no tiene más finalidad que la de hacer eficaz un mensaje, es decir emitirlo debidamente, hacerlo llegar en las requeridas condiciones y procurar que cause el deseado impacto en su receptor.

Cuando esto sucede, cuando logramos un acto de habla afortunado que haga actuar al receptor en el sentido que a nosotros nos interese, la Retórica, que nos ha enseñado a fabricar esa modalidad de actos de habla, está de enhorabuena. La Retórica es impensable fuera del

los años treinta del siglo pasado de la mano de Charles W. Morris. Este autor enmarca esta disciplina dentro de su consideración de la teoría de los signos, en la que incluirá la sintaxis, la semiótica y la pragmática³. Ésta última abarcaría “todos los fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos que se presentan en el funcionamiento de los signos” (Morris 1938: 68, en Portolés 2004: 21).

Sin embargo, no será hasta la década de los sesenta cuando una serie de lingüistas estadounidenses (G. Lakoff, James D. McCawley, Paul M. Postal y John Robert Ross) vuelvan a retomar la necesidad de una perspectiva que se ocupe de la lengua en su uso, dentro una corriente que se llamó semántica generativa. El objeto de estudio de esta corriente no era otra que el de atender a ciertos problemas de significado que ya habían sido expuestos por filósofos del lenguaje anglosajones, como Austin, Searle, y, especialmente H.P. Grice (Portolés, 2004: 21).

Estas teorías serían atacadas años más tarde por N. Chomsky, quien criticará la imposibilidad de que ciertos aspectos pudieran ser tratados dentro de un estudio riguroso del lenguaje basado en las propiedades sintácticas de la gramática⁴.

De este modo, podemos entender cómo muchas de las cuestiones que son ahora objeto de la pragmática hayan aparecido después de que en los años sesenta se les enviaran asuntos que los estudios gramaticales consideraban fuera de su competencia:

“Este origen de la pragmática puede explicar la heterogeneidad de los temas tratados y de los instrumentos teóricos empleados para ello. No extraña que, en los círculos de la gramática generativa se hablara de papelera de la pragmática, papelera en la que se echaba todo lo lingüístico que no podía ser tratado con lo que se consideraba rigor científico” (Portolés, 2004: 22).

A partir de la década de 1970 los lingüistas que se han ocupado del estudio del uso de la lengua han procurado delimitar el objeto de estudio de la pragmática buscando unas bases teóricas con las que dar cuenta de los problemas que se les presentan. En la actualidad buena parte de esos investigadores considera que la pragmática no es un componente de la teoría lingüística como pueden ser la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica, tampoco pertenece a las disciplinas que relacionan el lenguaje con la realidad extralingüística como la psicolingüística, la sociolingüística o la

entramado o trabazón del lenguaje con la acción” (López Santiago, 2000:75, en Mateu, R. M., 2003: 230).

³ Desde esta teoría de la semiótica, la sintaxis se ocuparía de la relación formal entre el signo y el otro, la semántica estudiaría la relación entre el signo y el objeto que éste designa y, la pragmática de la relación entre los signos y sus intérpretes.

⁴ Años más tarde N. Chomsky admitiría que algunos aspectos del uso son sistemáticos y están gobernados por reglas. Así, en 1980, reconoció que además de la competencia gramatical también existe la competencia pragmática; la primera se ocuparía del conocimiento de las condiciones de verdad y modo de uso apropiado conforme a varios fines, y, la segunda, se ocuparía del conocimiento de la forma (Chomsky, 1980: 224, en Cenoz Iragui, 2004 : 451).

neurolingüística. La pragmática, en su opinión, constituye una perspectiva de estudio que puede ocuparse de cualquiera de estas disciplinas.

Sin embargo, cabría pensar que el concepto del término tal y como se propuso inicialmente desbordaría un objeto de estudio real, "decir que la pragmática debe ocuparse de la relación entre los signos y sus usuarios es asignar a una sola materia un terreno inabarcable, no solo por su extensión sino por su carácter muchas veces interdisciplinar" (Escadell 2006: 9).

Esta amplitud de líneas teóricas es la causa de que hoy no pueda hablarse de una sola pragmática, sino de tantas como áreas de interés puedan aislarse. Intentaremos resumir sus principales orientaciones en el apartado siguiente.

1.1.3. Orientaciones de la pragmática

Desde la multiplicidad de sus fuentes metodologías y el propio origen de sus teorías, la dificultad estriba, por tanto, en acotar el objeto u objetos de estudio de esta disciplina o perspectiva. Las múltiples orientaciones de estos objetivos han suscitado, consecuentemente, la aparición de numerosas subdisciplinas; así, se habla de pragmática cognitiva, sociocultural, intercultural, etc. Estas distintas líneas de estudio se corresponden con lo que según Victoria Escandell son dos modos diferentes de entender la pragmática. La autora distingue así entre (Escandell 2006: 239):

- Una *pragmática dedicada a aspectos externos*, es decir, a los condicionantes sociales y culturales que determinan la elección, el uso y la interpretación de las formas lingüísticas: abarcaría los estudios sobre la cortesía, los géneros discursivos, los aspectos ideológicos que subyacen al uso de la lengua, o los estilos conversacionales que caracterizan a cada cultura.
- Una *pragmática de tipo interno*, que indaga sobre cuáles son los conocimientos cognitivos de los que depende la puesta en funcionamiento de la lengua.

De acuerdo con la perspectiva adoptada en este trabajo, nuestro enfoque al tratar el fenómeno del silencio entraría dentro del primer tipo, esto es, de una pragmática externa, sociocultural e intercultural. Sin embargo, ambas vertientes coinciden en un objetivo común, el de establecer cuáles son los factores que entran en juego en nuestros intercambios comunicativos.

En opinión de Escandell, la intervención de tales factores responde a patrones sistemáticos, y no es, por tanto, algo arbitrario. Lo que ocupa a la pragmática es establecer regularidades que permitan delimitar una serie de factores recurrentes y previsibles. Es ésta también una necesidad para la enseñanza de lenguas extranjeras: si hablamos de competencia y si la competencia puede enseñarse y aprenderse es porque existen regularidades. De estos aspectos nos ocupamos en el apartado 1.2. al hablar de la pragmática en el marco de ELE.

1.1.4. Los temas comunes

Como perspectiva general que intenta explicar cómo nos comunicamos, la pragmática se presenta con el objetivo de resolver dos problemas fundamentales que no han encontrado respuesta en otras disciplinas lingüísticas:

- El problema del significado no convencional: la concepción de la comunicación como un proceso de “descodificación de mensajes” ha pasado a ser una idea muy simplificada de lo que conlleva todo acto comunicativo; al comunicarnos hay una parte del significado que no puede reducirse al simple código significante-significado. Es decir, el significado viene dado, además de por el código lingüístico, por una serie de factores que intervienen en el proceso de comunicación. Al comunicarnos no sólo “descodificamos mensajes” sino que “interpretamos enunciados” y, por tanto, emisor y destinatario adquieren la misma importancia en el proceso comunicativo; esta idea conlleva al mismo tiempo la de:

- La importancia del contexto⁵ y de la información que viene dada por él. Por contexto entendemos el *contexto lingüístico o cotexto*, constituido por el material lingüístico que precede y sigue a un enunciado, *el contexto situacional*, compuesto por los datos y la información que está a nuestro alrededor y, *el contexto sociocultural* en el que están inmersos los interlocutores.

Estrechamente relacionado con el contexto, encontramos lo que se ha llamado “información pragmática”; por ella entendemos el “conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en el momento de la interacción verbal” (Escandell 2006: 33). Siguiendo a Van Dik (1989), la información pragmática constaría de tres subcomponentes:

- a) General: el conocimiento del mundo, de sus características naturales, culturales, etc.
- b) Situacional: el conocimiento derivado de lo que los interlocutores perciben durante la interacción.
- c) Contextual: incluye lo que se deriva de las expresiones lingüísticas intercambiadas en el discurso inmediatamente precedente

⁵ Es habitual utilizar también términos como “entorno” o “situación espacio-temporal”, cuyos factores principales serían las coordenadas de espacio y tiempo; el aquí y el ahora representan mucho más que un mero escenario, e influyen decisivamente en toda una serie de elecciones gramaticales y se reflejan en la misma forma del enunciado habitualmente; a la vez, constituyen uno de los pilares en los que se basa la comunicación (Escandell 2006: 31).

En relación con estos objetivos generales, los estudios tradicionales de pragmática se aglutinan en torno a una serie de temas considerados comunes. Desde el punto de vista de nuestro trabajo, sólo hemos seleccionado aquéllos que resultan más relevantes para nuestro propósito, es decir el estudio del silencio desde la óptica de la pragmática contrastiva o intercultural y su posible aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. Por tanto, apuntamos brevemente aquí la selección y justificación de estos temas, que desarrollaremos en el capítulo segundo de este trabajo.

a) *Actos de habla e intención comunicativa*: constituyen dos aspectos clave para la inclusión del silencio dentro de un estudio de la comunicación. Desde el punto de vista de la teoría de los actos de habla, la utilización del silencio podría ser considerado como una "acción" y por tanto, sería posible postular una categorización de los "actos de silencio" de la misma manera que la existente para los "actos de habla". El uso del silencio, por otra parte, siempre lleva implícito una intención, la de callar, la de no decir algo y, de esta forma, puede ser también un medio indirecto para conseguir determinados objetivos.

b) *La comunicación no verbal*: contribuye de manera determinante al significado del intercambio comunicativo y el silencio tendría también su papel dentro de este ámbito, bien como elemento aislado, bien desde su combinación con los otros sistemas que entran en juego en éste; nos referiremos en concreto a su relación con el paralenguaje, la kinésica y la proxémica.

c) *La cortesía*: es uno de los aspectos más estudiados dentro de la enseñanza de segundas lenguas, y el silencio aparece aquí como uno de los elementos que más malentendidos puedes suscitar. Dentro de este tema, nos interesan especialmente, por su relativismo cultural, los turnos de habla en la conversación y el concepto de *comunidad fática*.

1.2. LA PRAGMÁTICA EN EL MARCO DE ELE

Desde hace ya algunos años, la pragmática se ha convertido en un punto obligatorio de referencia y de reflexión para todos aquellos que se dedican a la enseñanza de segundas lenguas. Al margen de su reflejo en manuales y currículum de enseñanza, los objetivos de una clase de idiomas no pueden entenderse sin una reflexión directa o indirecta sobre lo que es el uso real del lenguaje en el contexto de comunicación. Los estudios de pragmática han conducido, como ya hemos visto, a una diferente concepción de la lengua y la comunicación, y han permitido abrir nuevos enfoques en muchas áreas cuyos planteamientos quedaban fuera de explicaciones puramente gramaticales.

Esta nueva concepción sobre la comunicación viene a ser también la base teórica que sustenta las propuestas de un enfoque comunicativo en la didáctica de lenguas. Los

programas *nocio-funcionales* elaborados bajo este enfoque se construyeron sobre las NOCIONES y las FUNCIONES, conceptos que se inspiran en una concepción pragmática de la lengua.

Salvador Gutiérrez resume de este modo la importancia de la pragmática en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras:

“En relación con la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, la pragmática se halla en la base de profundas transformaciones: nacimiento del concepto de función comunicativa, nuevo ordenamiento de contenidos didácticos (el nuevo método se orienta desde el principio a resolver problemas de comunicación) explicación de muchos tipos de ejercicios (teoría de la relevancia), descripción y explicación de nuevos territorios (cortesía, actos de habla, etc.), verosimilitud en los ejemplos, enseñanza ligada a contextos reales, etc.” (2004: 549).

Por tanto, gracias a esta perspectiva, y a los numerosos estudios y enfoques que con ésta se han abierto, contamos con una serie de herramientas y recursos que nos permiten seguir avanzando en la descripción de reglas y principios que actúan en la comunicación humana. Si queremos enseñar a nuestros alumnos cómo los hablantes nativos utilizan su lengua, tendremos primero que analizar y conocer los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos ésta.

¿Qué entendemos entonces por competencia pragmática? Chomsky (1980) propuso establecer una distinción entre competencia gramatical y competencia pragmática; ésta última comprendía:

“[...] el conocimiento de las condiciones de un uso adecuado, de acuerdo con los diversos propósitos [...] Coloca a la lengua en el entorno institucional de su uso, relacionando intenciones y propósitos, de un lado, con los medios lingüísticos de que se dispone, del otro” (Chomsky, 1980: 225, en Escandell Vidal, 2006: 220).

De acuerdo con este punto de vista, la competencia pragmática se ocupa del papel que desempeña la información no lingüística en el uso del lenguaje: es ella la que guía al hablante sobre cómo usar la información contextual en la producción e interpretación de los enunciados. Ahora bien, ¿dónde se sitúa esta competencia en el marco de la competencia comunicativa?

1.2.1. La competencia comunicativa

En las tres últimas décadas hemos asistido al gran desarrollo que ha ido recibiendo el papel de la pragmática en la adquisición de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas. Sin querer adentrarnos en una revisión histórica sobre la evolución del concepto, trazaremos tan sólo un breve resumen de lo que ha sido el desarrollo de esta teoría, para poder ver, con más detenimiento, las implicaciones que

ha tenido la pragmática en ésta, así como su consideración dentro de esta competencia.

Como ya sabemos, el concepto de “competencia comunicativa” fue acuñado por el lingüista John J. Gumperz y el antropólogo Dell H. Hymes, en los años 70 dentro de sus estudios de sociolingüística y etnografía de la comunicación. En el artículo “On communicative competence” (1971), Hymes debatía el concepto de competencia lingüística de N. Chomsky⁶ acusándolo de reduccionista, a la vez que desarrollaba el término hacia una consideración de competencia más amplia que implicaría saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; por tanto, esta competencia supondría la capacidad de formar no sólo enunciados correctos, sino también socialmente apropiados.

“Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad”. (Hymes, 1972: 278, en Cenoz Iragui, 2004: 451).

Por tanto, además de la gramaticalidad de una oración, se incluyen ahora conceptos como el de “apropiado” o “aceptable”, aspectos que manejará el hablante-oyente y, que resultan imprescindibles en el uso real de la lengua⁷.

La definición de competencia comunicativa ha sido revisada y complementada por muchos autores, algunas de cuyas propuestas comentaremos en este mismo capítulo. Nos interesan, particularmente, por el carácter contrastivo de sus estudios, las aportaciones que se han hecho desde la etnografía de la comunicación. Desde estos estudios, se hará hincapié en la importancia del contexto y la interacción en el que la comunicación se lleva a cabo. De este modo, Gumperz (1972) definirá ésta competencia como lo que necesita el hablante para comunicar en contextos que son significativos culturalmente (Cénoz Iragui, 2004: 451).

Desde este mismo campo, Saville-Troike ampliará el concepto e incluirá aspectos de la comunicación tales como saber hablar con personas de distintos estatus, conocer

⁶ Dell Hymes ofrece una primera aproximación en su trabajo *On Communicative Competence* (1966), como reacción al concepto de competencia chomskiano. En este trabajo explica cómo no se debe identificar el conocimiento gramatical con el uso de una lengua. Esta afirmación, nos lleva a que el habla debe definirse por una competencia comunicativa y no por una competencia ideal de tipo chomskiano. Para Chomsky, la competencia lingüística suponía un conocimiento innato, mientras que la competencia comunicativa será un conocimiento aprendido a través del uso de una lengua.

⁷ La ampliación del concepto presentada por D.H. Hymes, otorga a la competencia comunicativa cuatro grados o dimensiones:

- El grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad).
- El grado en que algo resulta factible.
- El grado en que algo resulta apropiado.
- El grado en que algo se da en realidad.

rutinas de la alternancia de turnos u otros relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos. La autora inserta también en ella la capacidad de “saber utilizar el silencio”:

“Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or not may speak in certain settings, *when to speak and when to remain silent*⁸, whom one may speak to, how one may talk to persons of different status and roles, what appropriate nonverbal behaviours are in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like-in short, everything involving the use of language and other communicative dimensions in particular social settings” (Saville- Troike, 1989: 21).

Recogemos, de las primeras páginas de su libro, *The Ethnography of Communication: an introduction*, lo que la autora considera los componentes principales de la comunicación (ver también Duranti 1988, Gumperz 1984, Hymes and Saville Troike 1989), en otras palabras, el conocimiento compartido que los hablantes han de tener para comunicarse apropiadamente:⁹

1. El conocimiento lingüístico (*Linguistic knowledge*): en éste se incluyen los elementos verbales y no verbales, el registro adoptado en los diferentes tipos de discurso, la distribución de las posibles variantes, así como el significado de éstas en situaciones particulares.
2. Las habilidades de interacción (*Interaction skills*): éstas se refieren a la percepción de los rasgos o características sobresalientes en una situación comunicativa, la selección e interpretación de las formas apropiadas en situaciones específicas, roles, y relaciones (reglas de uso del discurso), la organización del discurso y el proceso, normas de interacción e interpretación, estrategias para conseguir objetivos.
3. El conocimiento cultural (*Cultural knowledge*): el conocimiento de la estructura social, los valores y actitudes, los mapas cognitivos, los procesos de enculturación (transmisión de conocimiento y habilidades).

Es importante señalar que la competencia comunicativa no es el resultado de añadir reglas de uso a la competencia lingüística. Como señala Cenoz Iragui:

“No se trata de una adición cuantitativa, es también, y sobre todo, una ampliación cualitativa. El foco de interés recae ahora en la habilidad o destreza para utilizar los conocimientos que determinan el uso de una lengua. Tiene, por

⁸ La cursiva es nuestra.

⁹ La traducción es nuestra.

tanto, un carácter dinámico y social y está, obligatoriamente vinculada a las circunstancias contextuales en que se desarrolla la comunicación” (2004:452).

Este mismo autor subraya también el carácter dinámico de la competencia comunicativa frente al estático y absoluto de la competencia lingüística que no implica comparación. La competencia comunicativa no tiene carácter absoluto, depende de la negociación de significado que se lleve a cabo entre los que participen en la comunicación en un contexto determinado, tendría por tanto, una base inevitablemente social y contextual y los hablantes de una lengua pueden presentar diferentes grados de competencia comunicativa según el contexto.

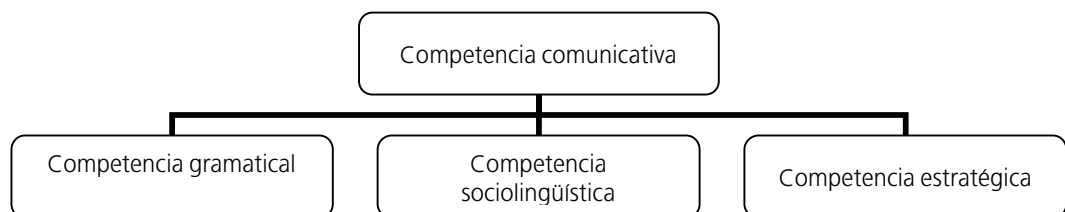
1.2.2. La pragmática dentro de las propuestas de modelo de la competencia comunicativa

Las múltiples reformulaciones y ampliaciones a las que se ha visto sometido el concepto de competencia comunicativa buscan poder ofrecer una definición factible de los componentes que la integran, con el objeto de facilitar la adquisición de los aspectos que un estudiante de lengua debe conocer y utilizar. Pero, ¿en qué medida se inserta la pragmática dentro de los modelos de competencia comunicativa?

Para Escandell Vidal (2004: 179) el hecho de que se presente bajo diferentes denominaciones (competencia sociolingüística, Canale y Swain, 1980, Canale, 1983; competencia pragmática, Bachman, 1990, y Bachman y Palmer, 1996; en español, véanse los trabajos recogidos en Llobera (ed.) 1995), no significa que varíe en lo fundamental la perspectiva de estudio, puesto que “lo que se quiere en todos los casos es recoger la intuición general de que, además de las reglas gramaticales, hay otras pautas que determinan la adecuación de uso lingüístico (2004: 179).

Resumimos aquí, siguiendo a Cenoz Iragui, tres de las propuestas más significativas sobre el modelo de competencia comunicativa y el papel que juega la pragmática en éstas.

a. El modelo de Canale y Swain (1980):



Canale y Swain (1980: 29ss.) describirán la competencia comunicativa como un conjunto de tres subcompetencias relacionadas entre sí:

- *La competencia gramatical*: incluirá el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de la gramática de la oración y fonología.

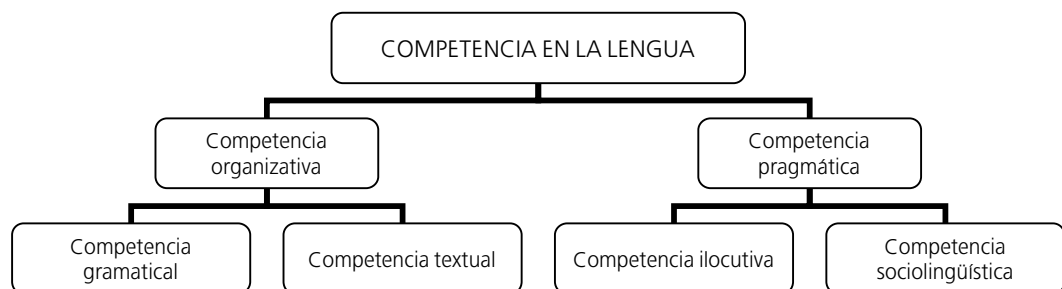
- *La competencia sociolingüística*: es la que permite al hablante usar la lengua según las normas de uso y de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social, es decir, de acuerdo con las normas socioculturales de uso de registro y estilo.

- *La competencia estratégica*: en palabras de Canale y Swain “estaría formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente”.

Años más tarde, Canale revisará este modelo modificando el concepto de *competencia sociolingüística*¹⁰ y diferenciándola así del de *competencia discursiva*.¹¹

b. El modelo de Bachman (1990)

Bachman desarrolla su propuesta en el área de evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas; en este modelo, la competencia comunicativa abarcaría dos grandes subcompetencias: la competencia organizativa y la competencia pragmática.



- *La competencia organizativa* incluiría “las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido preposicional y ordenándolas para formar textos” (Bachman, 1990: 87). Estas habilidades entrarían dentro de una competencia gramatical y de una competencia textual (similar también al modelo de competencia discursiva propuesto por Canale en 1983).

¹⁰ La competencia sociolingüística incluye las reglas socioculturales y, por tanto, se trata de producir y comprender enunciados de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción (Canale, 1983: 7).

¹¹ Ésta última se refiere al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado. La unidad del texto se consigue mediante la cohesión y coherencia en el significado. La competencia sociolingüística se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones.

- La *competencia pragmática* hace referencia a las relaciones entre signos y referentes, así como a la relación entre los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación. Bachman la presenta como la suma de dos subcompetencias:

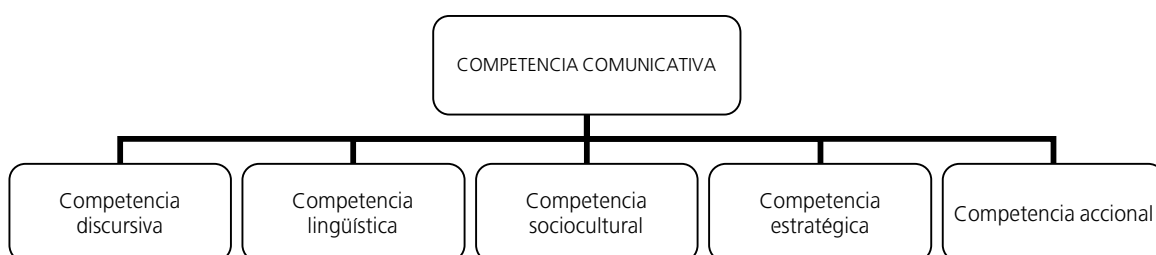
- La *competencia ilocutiva* se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes realizan por medio de los enunciados; implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no.

- La *competencia sociolingüística* se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal, y referencias culturales. Es similar al concepto de *competencia sociolingüística* de Canale y Swain.

En una posterior versión Bachman y Palmer (1996) modifican la definición de *competencia pragmática* y pasan a explicarla como la suma de tres componentes: el conocimiento lingüístico (anteriormente incluido en la *competencia gramatical*) el conocimiento funcional (que se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes y es similar al concepto de *competencia ilocutiva*), y el conocimiento sociolingüístico que ya había sido considerado en el modelo anterior. Bachman también incluye la *competencia estratégica*.

El modelo de Bachman (1990) y el de Bachman y Palmer trata de distinguir entre conocimiento y habilidad de uso de la lengua aunque resulte difícil distinguir algunos aspectos entre la *competencia estratégica* y la *competencia funcional*. El modelo se considera una importante aportación en el área de evaluación.

a. *El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)*



Este modelo amplía el número de subcompetencias que abarca la *competencia comunicativa* concretándolas en cinco, poniendo además de relieve la interacción que se da entre éstas y subrayando la posición central de la *competencia discursiva* que hace referencia a la organización, secuenciación y selección de palabras, estructuras y enunciados para obtener un texto unificado. Esta propuesta extiende

también la descripción de *competencia sociocultural* que incluiría: factores estilísticos, factores culturales y factores de comunicación no verbal.

En cuanto a la *competencia accional*, también llamada pragmática e ilocutiva, se define como la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995: 17). La competencia accional incluye el conociendo de funciones de habla y actos de habla y se aproxima al concepto de competencia ilocutiva de Bachman (1990) y competencia funcional de Bachman y Parker.

Al considerar los tres modelos presentados vemos cómo sólo en el segundo, Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), se incluye explícitamente la subcompetencia pragmática. Por otra parte, si comparamos las tres propuestas, el modelo de Canale considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática, ya que en la primera entraría la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones. Por el contrario, de acuerdo con el modelo de Bachman, la competencia sociolingüística quedaría constituida como una de las subcompetencias de la competencia pragmática, junto a la competencia ilocutiva. En el tercer modelo que se presenta, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) consideran de manera independiente las competencias sociolingüística y pragmática (definida aquí como *competencia accional*), distinguiendo entre la habilidad para expresar mensajes adecuados al contexto sociocultural (competencia sociocultural) y la habilidad para transmitir e interpretar la intención comunicativa (competencia pragmática); estas dos competencias estarían estrechamente relacionadas entre sí y con el resto de las competencias.

Por tanto, la diferenciación entre competencia pragmática y competencia sociolingüística dentro de la competencia comunicativa no parece clara en las explicaciones de los tres modelos, como tampoco resulta, en nuestra opinión las definiciones que sobre estas se dan en el *Marco común europeo para el aprendizaje de lenguas* que veremos en el apartado siguiente.

1.2.3. La competencia pragmática en el MCERL

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, de aquí en adelante MCERL, revisará los principales componentes del enfoque comunicativo, estableciendo éste como la suma de tres subcompetencias:

“Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y otras dimensiones de la lengua como el sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (2002: 11).

Por otra parte, en el MCERL se distingue entre las *competencias comunicativas de la lengua* y las *competencias generales del individuo*; ambas estarían relacionadas entre sí, de manera que el desarrollo de una implicaría el desarrollo de otra.

COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPETENCIAS GENERALES DEL INDIVIDUO
<p>a) La competencia lingüística: a su vez subdividida en competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.</p> <p>b) La competencia sociolingüística: que comprenderá el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Tiene relación con los siguientes aspectos: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento.</p> <p>c) La competencia pragmática incluye las competencias funcional, discursiva y organizativa.</p>	<p>- SABER: conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural</p> <p>- SABER HACER: las destrezas y las habilidades prácticas.</p> <p>- SABER SER: la competencia existencial, relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad.</p> <p>- SABER APRENDER: la capacidad de aprender.</p>

Las competencias pragmáticas se presentan en El MCERL como aquellas que “se relacionan con el uso funcional de los recursos lingüísticos en escenarios de intercambio comunicativo”. En estas competencias quedarían incluidos también “el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia” (2002: 14).

El siguiente cuadro adaptado del MCERL explica las subcompetencias incluidas en la competencia pragmática y el conocimiento de uso de cada una de ellas:

LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS Y SU CONOCIMIENTO DE USO

LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS	CONOCIMIENTO DE USO
<p>COMPETENCIA DISCURSIVA</p> <p>↓</p> <p>Cómo se organizan, se estructuran y se ordenan los mensajes.</p>	<p>Capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de factores como: los temas y las perspectivas; que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas; relaciones de causa y efecto (o viceversa); la capacidad de estructurar y controlar el discurso; la organización del texto: conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad.</p>
<p>COMPETENCIA FUNCIONAL</p>	<p>Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué</p>

↓ Cómo se utilizan los mensajes para realizar funciones comunicativas.	formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas.
COMPETENCIA ORGANIZATIVA. ↓ Cómo se secuencian los mensajes según esquemas de organización y transacción.	No se especifica en el Marco

Adaptado del Marco Común de Referencia Europeo (2002, Cap. 5: 5.2.3)

La clasificación que establece el documento de Europa en relación a las subcompetencias incluidas en la competencia comunicativa presenta ciertas complicaciones por la dificultad de distinguir con claridad la diferencia entre competencia sociocultural y competencia pragmática y las subcompetencias y conocimientos que en ellas se enmarcan.

Ya hemos visto en la descripción de los modelos anteriores como ésta clasificación presentaba siempre variantes. En la comparación de las tres propuestas veíamos cómo los modelos oscilaban entre la categorización de estas dos subcompetencias: la competencia pragmática como parte la competencia sociolingüística, la opción contraria y, por último, la consideración de éstas como dos competencias independientes pero relacionadas entre sí.

El siguiente cuadro presenta la propuesta que hace el MCERL en relación a la competencia sociolingüística y su conocimiento de uso.

LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS Y SU CONOCIMIENTO DE USO

LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS	CONOCIMIENTO DE USO
LOS MARCADORES LINGÜÍSTICOS DE LAS RELACIONES SOCIALES ¹²	<ul style="list-style-type: none"> • Uso y elección del saludo • Uso y elección de formas de tratamiento • Convenciones para el turno de habla • Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas
LAS NORMAS DE CORTESÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Cortesía positiva • Cortesía negativa • Descortesía
LAS EXPRESIONES DE LA SABIDURÍA POPULAR	<ul style="list-style-type: none"> • Refranes, modismos, comillas coloquiales, etc. • Expresiones de creencias, actitudes o valores.

¹² Los marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas dependiendo de factores como el estatus relativo, la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc.

DIFERENCIAS DE REGISTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Íntimo, familiar, informal, neutral, formal, solemne.
DIALECTO Y ACENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores lingüísticos relacionados con la clase social, la procedencia regional, el grupo étnico, el grupo profesional. Estos marcadores comprenden: léxico, gramática, fonología, características vocales, paralingüística y lenguaje corporal.

Celia Caballero Díaz (2005: cap.4)¹³ llama la atención sobre este problema de diferenciación en relación a la cortesía, tema que veremos más adelante:

“La cortesía no pertenece solamente a una competencia sociolingüística, pues en las estrategias utilizadas a la hora de ser o no cortés se ponen en funcionamiento procesos pragmáticos como, por ejemplo, la inferencia o la implicatura (...)”

Por otra parte, en el MCERL no aparece la competencia sociocultural, sino que a este punto se refieren como el *conocimiento sociocultural*, dentro del apartado El conocimiento del mundo (Capítulo 5. 1. 1. 1.), sin proporcionar descriptores. Sobre él se dice lo siguiente (5. 1. 1. 2):

“El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla un idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”¹⁴

En cualquier caso, hemos de considerar que la clasificación hecha por el MCERL es solo una más de las propuestas que podemos encontrar; en relación con estos temas, nos parece muy explicativa la diferenciación, ya mencionada, que hacía Escandell Vidal (2006: 239) al establecer dos líneas generales de orientación de la perspectiva pragmática; por una parte distinguía la pragmática de tipo interno (dedicada a los condicionantes cognitivos que ponen en funcionamiento la lengua) y, por otra, la pragmática de tipo externo (dedicada a los condicionantes sociales y culturales que determinan la interpretación y el uso de las formas lingüísticas). Dentro de esta última, esta autora incluye lo que ella llama: pragmática social¹⁵.

¹³ La tesina de máster de Celia Caballero no presenta numeración de páginas, por lo que incluimos el número de capítulo.

¹⁴ Elizondo Azagra (2008) subraya la relevancia de los contenidos socioculturales en el caso del español, pues en este caso nuestra cultura está claramente marcada por estereotipos. Recomendamos la lectura del análisis que hace en su tesis de máster (citada en la bibliografía) sobre la competencia intercultural en el MCER y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

¹⁵ También se refiere a ellas como la *pragmalingüística* (que se ocupa de los recursos lingüísticos utilizados en cada acto de habla) y la *sociopragmática* (que se encarga de estudiar el filtro cultural en la lengua).

El mismo problema de categorización surge en relación con nuestro tema de estudio: el silencio puede enmarcarse dentro de los estudios de pragmática, en estrecha relación, como veremos en el siguiente capítulo, con fenómenos como la intención comunicativa y las estrategias conversacionales; sin embargo, no deja de ser al mismo tiempo, un fenómeno sociolingüístico, vinculado a las relaciones sociales, las normas de cortesía, y las variaciones de registro.

Por este motivo, resulta más apropiado considerar el fenómeno dentro de una perspectiva más amplia, la pragmática sociocultural e intercultural, pues como sucede con el fenómeno de la cortesía, en el que incluimos el silencio y que veremos con detenimiento más adelante, se trataría de analizar una serie de reglas sobre cómo funciona la comunicación en un contexto social y con valores que no tienen por qué ser, necesariamente, universales.

1.3. LA PRAGMÁTICA CONTRASTIVA O INTERCULTURAL

Si hay algo claro en el mundo que envuelve al silencio en su relación con la palabra, es el de su relativismo cultural. Es este uno de los aspectos sobre el que más se ha tratado el fenómeno del silencio, principalmente por el contraste de los valores y la concepción que se tiene de éste entre culturas orientales y occidentales. El hecho de que el presente trabajo tenga como objetivo el de reflexionar sobre la importancia del silencio en el aprendizaje de una lengua extranjera nos lleva a elegir, como punto de partida la perspectiva adoptada por la pragmática intercultural.

Los valores y las pautas culturales y sociales guardan una estrecha relación con las categorías pragmáticas que se reflejan en el uso de la lengua. Las diferencias entre estas pautas y valores y su repercusión en el lenguaje y los modos de actuación entran a formar parte de la llamada comunicación intercultural, y, dentro de ésta los estudios encaminados a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, inciden en la actualidad en la necesidad de mejorar la llamada “competencia intercultural” en el aprendiente de una lengua extranjera. No nos detendremos aquí a analizar esta competencia en la enseñanza de ELE, pues son numerosos los estudios y propuestas prácticas que han aparecido en los últimos años que abordan sus planteamientos, ni tampoco su tratamiento en el Marco Común de Referencia Europeo y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sí queremos esbozar las líneas teóricas que sustentan la pragmática intercultural pues es ésta el marco teórico desde el que queremos analizar el silencio.

1.3.1. La lengua: un instrumento de interacción social

A lo largo de las últimas décadas, y el propio auge de la pragmática es un ejemplo de ello, ha quedado demostrado cómo el lenguaje es, ante todo, un instrumento de interacción social. Esta dimensión del lenguaje pone de manifiesto que existe siempre un conocimiento cultural y social que articula cada uso efectivo que hacemos de la

lengua; este conocimiento entra, por tanto, a formar parte de la competencia comunicativa del hablante.

El estrecho lazo de unión entre lenguaje y cultura nace de una clara reciprocidad entre los dos términos: el lenguaje es el instrumento con que el individuo crea sus representaciones culturales, y, a su vez, está cargado de los elementos dominantes en una cultura.

La cultura, por tanto, es la base que regula los patrones y normas de conocimiento y actuación de cada comunidad. En relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, estos patrones de conducta determinados culturalmente entran dentro de lo que se conoce como *competencia sociolingüística o sociocultural*¹⁶. Dentro de las competencias generales, el *Marco común de referencia europeo* sitúa el conocimiento sociocultural como uno de los puntos fundamentales del *Conocimiento declarativo (SABER)*.

Por tanto, entre hablantes de distintas lenguas (y de la misma en ciertas ocasiones), se puede compartir un mismo código pero no un marco de referencia social y cultural unívoco; lo adecuado o no adecuado de una emisión no se rige por reglas gramaticales, sino, principalmente, por patrones socioculturales. Desde este punto de vista, toda comunicación entre hablantes de distinta comunidad cultural puede conllevar un proceso de frustración en mayor o menor grado.

En este sentido, Hernández Sacristán apunta una manera de concebir la comunicación como *un proceso interpretativo* (1999:17), en el sentido planteado por la teoría de la relevancia de Sperber and Wilson (1986):

“El acto interpretativo debe contar – y cuenta de hecho- tanto con lo que se dice como con lo que no se dice, tanto con lo dicho como con el contexto en el

¹⁶ Los parámetros de actuación están relacionados con los que se entiende por pequeña cultura o cultura con “c” minúscula. Es ésta la que está vinculada a la lengua y supone una zona de conocimiento común para todos los hablantes de una comunidad y, por tanto, el desarrollo de la competencia sociocultural. Es por todos conocida la distinción entre:

- *Cultura con “C mayúscula” o “Gran cultura”*: En ésta se integran lo que entendemos por “instituciones” culturales establecidas (arte, música, teatro, literatura pero también política o economía). Es lo que se conoce en otros términos como “cultura objetiva”. Entender este primer tipo puede ayudar a una mejor relación con otras culturas ya que implica conocimiento sobre éstas, pero no necesariamente competencia a la hora de interrelacionarse con miembros de la misma.

- *Cultura con “c minúscula” o “pequeña cultura”*: Denominada también “cultura subjetiva” por referirse a los rasgos o características psicológicas que definen a un grupo de gente, es decir, a su forma de pensamiento y a la manera en que éste categoriza la realidad, más que a las instituciones que ha creado. La definición de esta cultura con “c” abarca aspectos tales como los patrones adquiridos de conducta, las creencias y los valores de un grupo social. Por este motivo, el conocimiento y la comprensión de este tipo de cultura supone un factor determinante para el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz.

(Vivas Márquez, J.,2006: 11-12)

que se dice y quien lo dice. El acto interpretativo se apoya ciertamente en elementos codificados, con los que se significa convencionalmente algo, pero también en elementos no codificados (o al menos no codificados de forma compartida).”

Comunicar, por tanto, implicará siempre una actividad de interpretación constante apoyada, entre otros elementos, en valores socioculturales. Este proceso de interpretación se vuelve más relevante en el caso del silencio para el que necesitaremos, en la mayoría de las ocasiones, del conocimiento de unos parámetros socioculturales compartidos.

Como es lógico, en la didáctica de lenguas extranjeras cobra gran relevancia la comunicación entre culturas, y, por tanto, desde este campo metodológico se viene, desde hace años, proponiendo el término de *interculturalidad*, como uno de los objetivos principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la llamada *perspectiva intercultural* se incide en el hecho de que aprender una nueva lengua ha de ayudar al estudiante a un mejor entendimiento de la sociedad y cultura de los hablantes del idioma objeto, pero al mismo tiempo, de las propias, asumiendo los vínculos y las diferencias entre ambos. Supone considerar la asimilación de la nueva lengua y cultura como un proceso cognitivo que haga hincapié en una negociación subjetiva con la cultura que se aprende, en definitiva, en una dimensión afectiva del aprendizaje:

“Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que “formar hábitos” o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante un procedimiento de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero” (Neuner, 1997: 48).

1.3.2. Una orientación contrastiva en pragmática

Hasta los años 80, las categorías pragmáticas se venían refiriendo a una sola lengua o, a veces, a lenguas próximas entre sí y pertenecientes a un mismo marco cultural. Los estudios de pragmática contrastiva o intercultural son, por tanto, relativamente recientes. Hernández Sacristán apunta dos factores que inciden en la tardía aparición de estos estudios (1999:19):

- Por un lado, la concepción misma de la pragmática en su origen, concebida desde una investigación lógico-filosófica cuyas categorías serán pensadas como universales y explicadas de manera deductiva, no empírica.
- Vinculado a esto, las categorías pragmáticas han sido ejemplificadas a partir de una lengua o de lenguas muy próximas entre sí, o al menos que comparten el mismo marco cultural, sin tener en cuenta lenguas menos influyentes.

Será el propio desarrollo de la pragmática y la ampliación del marco de su estudio el que propicie la entrada de enfoques y métodos contrastivos. Así, jugará un papel importante la llegada de corrientes con una fundamentación empírica, como las investigaciones sobre el lengua coloquial. Junto a estos, serán fundamentales los estudios englobados bajo el rótulo de “etnografía de la comunicación”, que pasan a formar parte de la pragmática precisamente desde el momento en que ésta adquiere un carácter contrastivo:

“La pragmática contrastiva es algo más que una región disciplinar de la pragmática. Su configuración ha supuesto una reorientación global de los estudios pragmáticos, en el sentido de potenciar el componente empírico de los mismos, lo que ha sido asociado al establecimiento de los vasos comunicantes entre la pragmática y las tradiciones antes mencionadas” (Hernández Sacristán, 1999: 21).

Por otra parte, el interés por el estudio de distintas lenguas está inevitablemente asociado al auge de las corrientes sobre *multiculturalismo* e *interculturalismo* (que, como hemos señalado, tanta incidencia tienen en el aprendizaje de lenguas actualmente); estas corrientes son las que han ayudado a poner de manifiesto el carácter variable con el que se manifiestan las diferentes categorías pragmáticas.

La pragmática contrastiva está, por tanto, vinculada a la comunicación intercultural, ya que el contraste y la interacción entre diferentes códigos, en general, se tratan conjuntamente. La delimitación entre ambos campos de estudio es confusa puesto que los intereses de ambas disciplinas son muy similares. El material del que se nutren los estudios contrastivos suele ser de naturaleza intercultural y dedicado a casos de problemas comunicativos entre distintas culturas. Así, no es de extrañar que se sucedan una serie de etiquetas entre la bibliografía que ha ido y va apareciendo como *pragmática contrastiva*, *pragmática intercultural*, “*cross-cultural pragmatics*”, *pragmática de la interlengua*, etc.; cada uno de estos rótulos no hace sino enfatizar determinado enfoque en relación con la misma disciplina. Esto es consecuencia de que contraste y contacto entre códigos lingüísticos vienen a ser objetos de reflexión indisolubles.

Si consideramos algunas de las definiciones de pragmática a las que nos referimos en el primer capítulo, es decir, si entendemos por pragmática “*aquella perspectiva general cognitiva, social y cultural de los fenómenos lingüísticos en relación con su uso en formas de comportamiento*” (Verschueren 2002: 43) parece claro que el uso de cualquier categoría pragmática sería al mismo tiempo una praxis lingüística y una praxis cultural. Podemos postular, entonces, que el contraste en el ámbito de categorías pragmáticas resulta ser también un contraste de los hechos de cultura; este aspecto se observa con claridad en el caso de “fallo o error pragmático” en el que la incorrección lingüística viene vinculada al carácter socialmente incorrecto de un hecho de habla (Hernández Sacristán, 1999: 26).

La pragmática contrastiva o intercultural entraría a formar parte de una orientación sociopragmática o de pragmática social, que Escandell Vidal definía del siguiente modo¹⁷:

“La pragmática social concibe el lenguaje como una institución humana y se ocupa de aquellos aspectos del uso y la interpretación de las formas lingüísticas que están determinados social y culturalmente, tratando de identificar cuáles son las normas que regulan el comportamiento lingüístico” (Escandell Vidal, 2006: 239).

Desde la pragmática social se persigue determinar ciertas normas que subyacen al uso de la lengua en la comunicación; por norma entendemos los estándares interiorizados que subyacen a la práctica común de un grupo, pero, también, y al mismo tiempo, las convenciones externas de cada cultura.

Estas normas vienen determinadas a través de generalizaciones de base estadística. Sin embargo, gracias a estas generalizaciones se pueden explicar gran parte de las diferencias interculturales (ya sea por las distintas normas que prevalecen en cada comunidad, o por las diferencias de frecuencia en que la misma norma aparece en determinadas culturas). El uso de la norma tiene repercusiones sociales y, de este modo, tanto la elección o no elección de la correcta norma como la comprensión de enunciados emitidos por los nativos, puede llevarnos a la aparición del ya mencionado “malentendido o error pragmático” que se produce en la comunicación intercultural.

El malentendido pragmático no es fácilmente reconocible a primera instancia y los problemas que se derivan del mismo no suelen ser solventados de inmediato, posiblemente porque el hablante carece del convencimiento de que tengan que ser superados o no los entiende como tal.

Esto es así porque los errores de este tipo, sobre todo, cuando no van acompañados de errores de carácter lingüístico, suelen resultar ambiguos para el hablante de una segunda lengua; sucede en muchos de estos casos que son interpretados como usos corteses o descorteses de la lengua y, por tanto, no se les atribuye un problema de incompreensión en términos lingüísticos, aunque sí de uso social incorrecto; sin embargo, hemos de tener en cuenta, (Hernández Sacristán, 1999: 1) que “las interferencias interpragmáticas o errores pragmáticos ocasionan perjuicios más graves en la comunicación que los errores gramaticales. El error pragmático daña más

¹⁷ En el apartado anterior acerca de la pragmática como perspectiva lingüística nos referimos a la distinción que hacía esta autora al establecer dos líneas generales de orientación dentro de esta perspectiva; por una parte distinguía una pragmática de tipo interno o *pragmalingüística* (dedicada a los condicionantes cognitivos que ponen en funcionamiento la lengua) y, por otra, una pragmática de tipo externo o *sociopragmática* (dedicada a los condicionantes sociales y culturales que determinan la interpretación y el uso de las formas lingüísticas).

la imagen social de los interlocutores porque es más difícil de captar y de entender que un error gramatical”.

Por ello, la atención a este tipo de malentendidos ha ido cobrando cada vez más importancia en la enseñanza de segundas lenguas, en nuestro caso del español, y la pragmática intercultural se constituye hoy como una de las reflexiones más frecuentes en el aula de idiomas.

2. UNA APROXIMACIÓN AL SILENCIO DESDE LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL

Mencionamos en la introducción a nuestro trabajo la tesis realizada por Rosa María Mateu en torno al lugar del silencio en el proceso de comunicación. Esta autora recoge en el capítulo introductorio de su trabajo una muy buena síntesis de las distintas orientaciones teóricas, tipologías y clasificaciones del fenómeno del silencio que, desde varias disciplinas lingüísticas, ofrecen diferentes autores¹⁸. No creemos necesario aquí repetir ésta y nos remitimos al trabajo de esta autora que hemos incluido en la bibliografía y que se encuentra disponible en la red. En cualquier caso, sí queremos incidir en que la existencia de todos estos estudios corrobora de alguna manera la importancia significativa del silencio en la vida humana y sirve para confirmar la función de éste no como elemento opuesto al habla, sino como un elemento más de la comunicación que, en conjunto con ésta y otros códigos no verbales, actúa de manera significativa y tiene, por tanto, un ineludible valor comunicativo.

Hemos hecho hincapié en cómo la perspectiva pragmática intercultural ha posibilitado un estudio más profundo de ciertos aspectos de la comunicación que habían quedado fuera de los estudios tradicionales de la lingüística. En este capítulo queremos ocuparnos del papel que juega el silencio dentro del marco teórico de esta perspectiva y, por ello, nos referiremos tan solo al silencio con contenido pragmático y, dentro de éste, a aquellos aspectos que resultan pertinentes en el desarrollo de la competencia comunicativa del español como lengua extranjera.

Partimos de la idea desarrollada en el capítulo anterior de que la pragmática postula dos hechos fundamentales en relación al lenguaje, esto es: que el lenguaje es *acción* y que esta acción se genera debido a cierta intención, la llamada *intención comunicativa*. Guiados por esta doble suposición, no cabría duda de que el silencio ha de formar parte de una teoría global de la comunicación. Al callar comunicamos, al omitir nuestras palabras comunicamos la intención de no decir, de omitir algo; desde este punto de partida, parece evidente que el silencio tendría su papel dentro

¹⁸ La autora recoge entre otras, las propuestas de autores como Jensen, Saville-Troike, Bruneau, Laín Entralgo y Jaworski.

del proceso de comunicación por cuanto de él se puede inferir en una situación. A este respecto, Victoria Escandell lanza la siguiente cuestión:

“El silencio, en cuanto actividad consciente y voluntaria, puede ser un medio indirecto para conseguir determinados objetivos. ¿Qué sentido tiene conferir al silencio algún tipo de valor comunicativo?” (2006: 37).

Por otro lado, la pragmática reivindica la importancia del *contexto*¹⁹ como elemento fundamental para otorgar el sentido a la comunicación; este contexto ubica siempre la situación comunicativa dentro de una comunidad de habla o cultura determinada y su importancia se vuelve aún más relevante en el caso del silencio como actividad comunicativa, puesto que es lo que en realidad le otorga sentido y significado. Será, por tanto, indispensable acudir a éste, y hacerlo, a la hora de diseñar actividades, desde una óptica intercultural o contrastiva, que nos permita poner de manifiesto de manera general las diferencias y similitudes de los distintos procedimientos en español con respecto a otros sistemas culturales.

2.1. HACIA UNA CLASIFICACIÓN DEL SILENCIO: EL SILENCIO CON CONTENIDO PRAGMÁTICO

Las clasificaciones en torno al silencio como signo son numerosas y no es éste el lugar para ocuparnos de ellas, nos detendremos en aquellas que lo incluyen como signo comunicativo dotado de una función y valor en el discurso.

Mencionamos en nuestro primer capítulo la obra *Perspectives on Silence* como uno de los estudios pioneros y fundamentales sobre el tema que nos ocupa. Las reflexiones que lleva a cabo Saville-Troike en el capítulo I, así como su análisis del fenómeno del silencio, son aquí obligado punto de partida para una primera clasificación. La autora ubica el silencio dentro de una teoría integral de la comunicación, como ya señalamos, y, de este modo, lo desvincula de la tradicional función de marco del lenguaje a la que se ha visto reducido tradicionalmente. Si el silencio es una parte de la teoría de la comunicación es porque, además, será un objeto de investigación válido desde las disciplinas que en ésta se engloban.

Saville-Troike hace una primera clasificación, que consideramos muy útil, para establecer una tipología dentro de lo que ella llama *dimensiones del silencio* (1995: 4-7).

a) Como punto de partida, se puede establecer una diferenciación entre *código* y *canal* en la comunicación.

¹⁹ Como mencionamos en el primer capítulo, junto al concepto de “contexto”, hallamos dos elementos estrechamente relacionados con éste que aportan información extraverbal a la comunicación, el entorno y la información pragmática.

Dentro de los hechos comunicativos, no toda comunicación no vocal es no verbal, como sucede con los gestos y las imágenes, por tanto, de la misma manera, cabría asimismo distinguir entre silencio verbal y silencio no verbal. Veamos la clasificación en el cuadro siguiente:

		CANAL	
		VOCAL	NO VOCAL
CÓDIGO	VERBAL	Lenguaje hablado	Lenguaje escrito Lenguaje de sordos Silbidos Código Morse Kinésica
	NO VERBAL	Elementos paralingüísticos y prosódicos	Proxémica Contacto visual Imágenes y dibujos

Saville Troike, "The place of Silence in an Integrated Theory of Communication" (1995: 5).

La inclusión del lenguaje de signos dentro del código verbal viene justificada por el hecho de que, aun pudiendo no estar acompañado por ninguna vocalización, comparte con el habla otros elementos de la comunicación verbal. En el lenguaje de signos muchos comportamientos visuales, que son considerados no verbales en el habla, operan en la dimensión verbal, incluidas ciertas expresiones faciales, las cuales pueden funcionar en un nivel sintáctico en el *American Sign Language* (ASL). La dimensión no verbal del silencio en el lenguaje de signos incluye el silencio deliberadamente inducido por clavar la mirada visual o cerrar los ojos (Saville Troike, 1985: 5).

Igualmente, se incluye dentro del código verbal el lenguaje escrito, aunque pueda ser leído; la dimensión no verbal en éste quedaría representada gráficamente por el espacio y la puntuación. En relación con la representación del silencio en el código verbal escrito, Van den Heuvel en un artículo dedicado al estudio de la novela de Margarite Duras *L'amour* ("La rethorique du silence dans L'Amour de Margarite Duras") hace una clasificación de los distintos tipos de silencio textual, recogidas y resumidas en el trabajo de Rosa María Mateo (2003: 47); se refiere así a los siguientes:

- Silencios y blancos tipográficos.
- Silencios descriptivos (a partir de términos léxicos) a través de las pausas, la expectación, la descripción, etc.
- Los sustitutos verbales, el grito, el lenguaje corporal, etc.

La representación del silencio en la escritura es una práctica habitual en la literatura de la que dan numerosas muestras las culturas orientales. Es bien conocida la radical diferencia en la percepción del signo silencioso o de lo "no dicho" entre culturas como la japonesa o la coreana y las culturas occidentales. El hecho de recurrir frecuentemente a su representación gráfica pone de manifiesto la necesidad de incluir éste en el mensaje al lector, frente a la consideración de signo vacío que prevalece en Occidente.

No deja de ser significativo para un lector occidental que en un género como el cómic, que cuenta con el apoyo de la imagen en su interpretación, el autor japonés recurra con gran frecuencia a signos gráficos para representar de forma explícita el valor comunicativo del silencio del personaje, incidiendo en el hecho de que se está produciendo una comunicación silenciosa pero que no deja de ser relevante²⁰; así lo muestra el siguiente ejemplo del autor Iwadate Mariko.



"Kodomo wa Nandemo Shitteiru" (1990),
Iwadate Mariko

Del mismo modo, la progresiva desconfianza en la palabra, acentuada durante el siglo XX en la cultura occidental, ha conducido la mirada de muchos escritores hacia el silencio como medio más verdadero de transmitir las emociones en una lucha constante entre palabra y silencio como vehículos de expresión, que nace de la crisis de la primera. Se reproducen así términos y conceptos que revelan esta "crisis de la palabra" como esencialidad, desnudez, lenguaje mínimo, etc. Las poéticas de las últimas décadas reflexionan constantemente sobre los límites del lenguaje, dando cabida al silencio como vía de expresión, bien en forma metapoética dentro del poema mismo, bien en un intento de representación gráfica del silencio.

No es este el lugar para ocuparnos de este tema, pero no quisiéramos dejar de señalar en el ámbito hispano nombres que van desde la poesía mística hasta grandes representantes del siglo XX como Paz, Gorostiza, Pizarnik, Juarroz o la magnífica poética del silencio que nos dejó José Ángel Valente.

Por otra parte, podemos también ver el reflejo de este silencio gráfico con carga de significado en los actuales medios de comunicación, en los que la escritura tiende a representar directamente el lenguaje hablado, como sucede en los mensajes a través

²⁰ Igualmente, abundan en los cómics manga japoneses las escenas dónde solo el fondo cambia, mientras que los personajes permanecen quietos, mirándose en silencio.

de teléfonos móviles, del Chat, o de las redes sociales, que constituyen un caso especial de transmisión que intenta codificar por medio de la escritura el lenguaje oral y los gestos. En este canal de comunicación a menudo se recurre también a los puntos suspensivos para representar el silencio o a un icono gestual en referencia a un signo proxémico. Los ejemplos son numerosos en este tipo de medios:

- *q tal la noche de ayer?*
- ...
- *o sea, que bien*
- ☺

En una conversación como esta mediante chat, está claro que el silencio sugiere o insinúa lo que la persona puede interpretar a través de la información previa de los acontecimientos. En la segunda intervención, se ha de recurrir a un icono gestual para apoyar el silencio por medio de un gesto corporal de la que la comunicación escrita carece, la sonrisa de asentimiento.

b) Una segunda clasificación nos remite a la distinción entre “ausencia de sonido”, cuando ningún tipo de comunicación tiene lugar, y el “silencio como parte de la comunicación”.

Así, del mismo modo que no todos los sonidos son parte de la comunicación, tampoco el silencio tiene por qué serlo siempre. Nosotros nos referiremos aquí específicamente al silencio como parte de la comunicación.

c) En tercer lugar, hemos de diferenciar el silencio que sirve a la estructura de la comunicación, pero no es un acto comunicativo por sí mismo, ni un fenómeno que intervenga en los actos de habla.

El silencio no sólo estructura la comunicación sino que, como una parte integral del marco cultural de cada comunidad de habla, servirá también para organizar y regular sus relaciones sociales. En este sentido, el silencio puede ser necesaria precondition y acompañamiento de algunos actos rituales, por ejemplo, o puede ser requerido por ciertos individuos (entre un hombre y la madre de su mujer en ciertas culturas indias). En encuentros públicos entre extraños (en un tren, autobús, avión), el silencio puede ser usado para prevenir el inicio de una interacción verbal o mantener el espacio social. De la misma manera, y a este tema nos referiremos en el tercer apartado de este capítulo, dentro de una comunidad de habla, las normas y valores sociales están muchas veces vinculados a la cantidad de habla vs silencio que está prescrito, de acuerdo con aspectos como la jerarquía social, los roles sagrados o laicos o la edad

d) Por último, la autora distingue entre silencios con carga de significado, pero sin contenido preposicional y los actos de silencio comunicativos, que dependen de las vocalizaciones adyacentes para su interpretación y que tienen su propia fuerza ilocutiva.

En el primer tipo se incluyen las pausas y los titubeos que ocurren dentro o entre los turnos de palabra, y que la autora engloba bajo *la dimensión prosódica del silencio*. Los significados de las pausas y titubeos son normalmente de naturaleza afectiva y connotativa más que denotativa.

El segundo tipo de silencio, posee contenido preposicional, es por tanto, un acto comunicativo, y, desde este punto de vista, podría ser analizado de la misma manera que un acto de habla. Estos nos interesan especialmente pues otorgan al silencio un marco teórico para su estudio.

También Deborah Tannen (1995) hace una distinción entre *los silencios con carga de significado pero sin contenido preposicional*, como en el caso de las pausas o los momentos de indecisión, y los *actos comunicativos en los que se usa el silencio*, que sí poseen contenido preposicional y, también, fuerza ilocutiva y perlocutiva. En muchos casos ésta viene dada por el contexto o el lenguaje no verbal; desde este punto de vista, parece evidente que el silencio debe incorporarse a la perspectiva pragmática.

En la misma línea Kurzon (1997: 39-45, en Mateu, R.M^a., 2003: 242) y desde la consideración del silencio como signo, distingue entre *silencio lingüístico* del *no lingüístico o no intencional*. El primero de ellos sería aquel con significante 0 y un significado, es decir aquel que manifestaría la intención del hablante como “no quiero hablar” o “no debo hablar”; el segundo tipo no sería considerado como signo lingüístico pues tendría significante y significado 0, aunque para el autor aun no teniendo valor simbólico sí tendría valor icónico.

Otra aproximación semejante sería la de Bilmes (1994: 74 en Mateu, R.M^a., 2003: 241) al diferenciar entre silencio *objetivo o absoluto* que sería la simple ausencia de sonido, y *silencio relativo o notable*, definido como la ausencia relevante de una clase particular de sonido. En éste último, incluye un subtipo principal que sería el del silencio conversacional o ausencia de habla; el silencio conversacional estaría a su vez dividido en dos: el silencio explícito, aquel con el que no se dice nada y denota falta de interés y el implícito, el que usamos cuando hablamos por decir algo²¹, aquel al que recurrimos cuando queremos “hablar por hablar”.

Desde un punto de vista semiótico y comunicativo Poyatos elabora una clasificación de los silencios que él llama “interactivos”²². En este análisis del silencio como signo distingue (1994: 172-175):

a) Como signos propiamente dichos:

²¹ Serían aquellas emisiones verbales vinculadas a la comunicación fática que veremos en el apartado de la cortesía.

²² Distingue el autor entre silencios interactivos y silencios no interactivos, tema al que nos referimos en el apartado de silencio y comunicación no verbal.

El significado del mensaje viene dado por el silencio mismo, no por la carencia de otros signos empleados, es decir, el silencio actúa aquí no como sustituto de sonido (como al leer en una novela “su silencio encerraba toda la angustia de la tragedia”²³). La naturaleza de este signo silencioso será solo negativa físicamente, pero no semióticamente; no es un periodo semióticamente vacío la interrupción de un discurso o el silencio de una oración contemplativa; el silencio se interpreta en virtud de las actividades físicas e intelectuales simultáneas, precedentes y siguientes.

b) Como signo cero:

En este caso el silencio operaría significando por “su ausencia misma”, por la falta de sonido o movimiento cuando era de esperar. Se incluyen aquí el silencio intencionado al evitar decir algo, la falta de respuesta a un saludo, etc.

c) Como portadores de la unidad precedente (temporales):

En este caso, el silencio sirve para prolongar el significado de las palabras pronunciadas, por ejemplo, si ante una expresión como “¡te odio!” siguiera un largo silencio estas palabras se prolongarían en nuestra mente, amplificando y redefiniendo su significado. El efecto del silencio se intensifica cuando está acompañado simultáneamente por la quietud y viceversa (causando frecuentemente esta doble no-actividad).

Una categorización más amplia nos llega desde el campo de la etnografía de la comunicación; Saville Troike (1985:16) apuesta por la necesidad de establecer una clasificación general que incluya y distinga funciones o eventos que resultan relevantes en los diferentes niveles de acción social y que sea susceptible de ser aplicada desde una perspectiva intercultural o contrastiva. Propone así una clasificación que, lejos de ser definitiva, se constituye como un intento de categorizar parcelas de análisis para un estudio apropiado del silencio a través de diferentes niveles y dominios. Presentamos a continuación un cuadro que resume su propuesta de clasificación:

A. SILENCIO DETERMINADO INSTITUCIONALMENTE	B. SILENCIO DETERMINADO SEGÚN GRUPO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lugar: templos, bibliotecas. 2. Ritual: servicios religiosos, procedimientos legales, funerales, clases académicas, representaciones públicas (teatro). 3. Miembros de un grupo: grupos religiosos con voto de silencio. 4. Jerarquía: estatus bajo (menos poder) miembros de una organización vs personas de estatus alto. 5. Tabú: personas en ciertos estatus o relaciones definidas con quien la comunicación está proscrita. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situacional: el acceso al habla está asignado por la decisión de un grupo, que puede ser delegado (cuerpos de un comité legislativo). 2. Normativo: diferentes privilegios a la hora de hablar asignados a individuos o clases de individuos (castigo a un niño, miembros de una audiencia). 3. Simbólico: acciones comunicativas.

²³ El ejemplo es del autor.

C. SILENCIO DETERMINADO INDIVIDUALMENTE / SILENCIO NEGOCIADO

1. Interactivo: a. SOCIO-CONTEXTUAL 1) Indicativo de rol (auditor (censor) en conversación) 2) Indicativo de estatus (respeto, superioridad) 3) Indicativo de la situación (e.j, contexto, estructura, control social) 4) Táctico- simbólico / actitudinal (no participación, ira, pena, respeto, desaprobación, aversión, indiferencia, alienación, mitigación, mistificación, disimulo, manipulación de la imagen) 5) Fático (emociones o sentimientos compartidos) b. LINGÜÍSTICO 1) discursivo (rezo, fantasear, ensayo) 2) proposicional (negación, afirmación, consentimiento, acuerdo, rechazo, reconocimiento) 3) didáctico (“fill in the blank”) c. PSICOLÓGICO_(timidez, vergüenza, miedo, neurosis)	2. No interactivo a. contemplativo / meditativo b. inactivo
---	---

(Adaptado de Saville-Troike, 1995: 16-17).

2.1.1. La “intención” comunicativa. Actos de silencio-actos de habla

No cabe duda de que la inclusión del silencio en el discurso occidental suscita en la mayoría de los casos una connotación negativa. Frecuentemente, se traduce como algo que no se puede o no se debe decir, algo que lleva en sí el componente de la censura y se reproduce muy significativamente en todo aquello que nombra situaciones o grupos marcados por el “no es igual” o en circunstancias negativas. Así, abundan en nuestra sociedad rótulos como: el silencio de las mujeres maltratadas, el silencio de los grupos homosexuales, el silencio de las mujeres árabes, etc. Todo ello nos habla de negación, negación del acto mismo de poder expresarse y negación de la libertad de expresión y la palabra. El silencio actúa como una imposición llevada por el miedo o como un revulsivo ante lo indecible.

Desafortunadamente, movernos en este fascinante terreno desborda nuevamente los límites de nuestro trabajo, sin embargo, no podemos obviar aquí la incidencia de este término en los discursos diarios de los medios de comunicación y desde este punto de vista hemos de considerar que ciertos grupos, por imposición o por decisión propia, están reivindicando algo con su silencio y desde éste nos hablan. En este sentido, parece claro que gran parte de los silencios conllevan un claro valor comunicativo por cuanto su presencia no resulta indiferente.

Como venimos viendo, desde el marco de la pragmática, se han postulado dos aspectos fundamentales en relación al lenguaje, la *intención* y la *acción*; si el silencio (o ciertos tipos de silencio) tiene valor comunicativo es porque puede ser considerado desde la óptica de estos dos aspectos fundamentales del lenguaje.

¿Qué entendemos entonces por intención y acción? ¿Cuál es la relación entre estos dos elementos? Escandell (2006: 36) define la intención como la relación entre el emisor y su información pragmática por un lado, y el destinatario y el entorno, del otro; se manifiesta siempre como una relación dinámica, de voluntad de cambio. De acuerdo con la postura más extendida, estos dos elementos estarían conectados por una relación de causa-efecto según la cual la intención se explica porque todo discurso es un tipo de acción; esto es, de las marcas y resultados de la acción se deduce la intención.

Dicho de otra manera, todo acto viene determinado por cierta intencionalidad; en este sentido la misma autora nos recuerda que (2006: 36-37) “el acto de romper el silencio y de hacer uso de la palabra es también resultado de una decisión, de una elección entre hablar y no hablar”.

El emisor utiliza la palabra para, de alguna manera, actuar sobre el estado de las cosas presentes, para adaptarlo a sus objetivos, bajo una determinada intención; en todo caso “el instrumento utilizado para conseguir la intención deseada es el lenguaje”.

Del mismo modo, el silencio puede ser también un medio indirecto o no, para conseguir determinados objetivos y, por tanto, no carece de valor comunicativo. En palabras de Escandell:

“Cuando elegimos el silencio en lugar de la comunicación, está quedando manifiesta alguna actitud del sujeto con respecto a su entorno, y, por tanto, podemos inquirir cuál es esa actitud” (2006: 37).

Ante el silencio cuando lo que se espera es lenguaje verbal nos preguntamos con más rapidez y curiosidad por qué no se coopera, qué significan esos silencios, cómo interpretarlos, “el silencio tiene auténtico valor comunicativo cuando se presenta como alternativa real al uso de la palabra” (2006: 37).

Por tanto, cuando conscientemente hacemos uso del silencio, lo hacemos bajo determinada intención y, al mismo tiempo, realizamos una acción, la de callar, y, con ésta, al igual que con el lenguaje, estamos modificando el estado de las cosas presentes o adaptando éste a nuestros objetivos.

La consideración del lenguaje como acción recae, como sabemos, sobre una de las líneas de investigación pragmática más importantes, la que proviene de la filosofía del lenguaje del británico J.L. Austin y su teoría de los actos de habla, que, especialmente después de Searle, será el punto de partida de toda una corriente lingüística de gran importancia y difusión. Sintetizando el alcance de sus teorías podemos decir que Austin rompió la “falacia descriptiva” del enunciado, desde la que sólo se atribuían a éste las funciones de descripción del estado de las cosas y transmisión de información; los enunciados servirán también para *hacer cosas*.

Recogemos brevemente de Verschueren (2001: 63-66) las teorías de los actos de habla:

Austin distinguió en primer lugar entre enunciados “constatativos” y “performativos”; en esta dicotomía, el término “constatativos” se refiere a aquellos enunciados en los cuales se dice algo que puede ser evaluado *en la dimensión de su valor de verdad o falsedad*. Así, por ejemplo, el enunciado: “fuimos al cine ayer”.

Bajo el epígrafe de “performativos” (denominados también “realizativos”), Austin incluía los enunciados en los cuales se *hace algo de lo que no se puede decir que sea cierto o falso* sino que se puede evaluar en una dimensión de condiciones de “satisfacción o felicidad” [*felicity conditions*]²⁴. Serían enunciados como: *Iremos al cine mañana* o *Prometo ir a tu casa*²⁵; de este modo:

“Emitir expresiones rituales obvias, en las circunstancias apropiadas, no es describir la acción que estamos haciendo, sino hacerla. [...] Tales expresiones no pueden, estrictamente, ser mentiras” (Austin, 1970: 107-108, en Escandell Vidal 2006: 49).

Sin embargo, Austin desechó esta primera clasificación al darse cuenta de que esta distinción tan tajante podría resultar problemática. Por ejemplo, en el caso de “Fuimos al cine”, si la memoria del hablante está dañada o no recuerda exactamente lo que hizo, el enunciado podría ser insatisfactorio. De este modo, Austin precisa, además, que las palabras tienen que decirse en las circunstancias adecuadas para que lo emitido y el acto realizado no fracasen, es decir, tienen que darse unas circunstancias especiales de emisión.

De igual modo, Austin concluyó también que todos los enunciados contienen actos constatativos y performativos dado que todos son dichos y hechos al mismo tiempo. De esta manera, sustituyó la primera dicotomía constatativo-performativo por su ya conocida clasificación en tres tipos de actos: locutivos, ilocutivos y perlocutivos.

- *Locuciones*, son actos de decir algo: “prometo ir a tu casa”.

²⁵ Distinción (ya hecha por Austin) entre PERFORMATIVOS EXPLÍCITOS y PERFORMATIVOS PRIMARIOS:

LOS PERFORMATIVOS EXPLÍCITOS (llamados performativos posteriormente) son actos de habla del tipo “prometo ir a tu casa” o bautizo a este barco “Lago”, que contienen verbos como prometer y bautizar en primera persona de singular presente de indicativo en voz activa y que describen el tipo de habla que se realiza.

El resto de formas de enunciado como “iré a tu casa” (dicho con el mismo significado de promesa) son PERFORMATIVOS PRIMARIOS (también llamados de manera confusa PERFORMATIVOS IMPLÍCITOS). Los verbos performativos incluidos (una subcategoría de una gama más amplia de verbos de actos de habla, muchos de los cuales no se pueden usar performativamente, como *amenazar*) pertenecen a la gama de MECANISMOS QUE INDICAN FUERZA ILOCUTIVA (IFI), que también incluye el tipo de oración, ciertos adverbios (francamente, seriamente, brevemente), aspectos del orden de palabras, acentuación y entonación

- *Ilocuciones*, son lo que se hace al decir algo: “prometo ir a tu casa” (hago una promesa).

- *Perlocuciones*, son lo que se hace diciendo algo (diciendo prometo ir a tu casa hago que el destinatario cuente con que voy a ir a su casa).

Partiendo de la clasificación tripartita de los enunciados de Austin, Searle retomará este tema con su fórmula de actos de habla $F(p)$ (F , fuerza ilocutiva al lado de acción de cada acto de habla y p proposición, el lado de contenido de cada acto de habla (que consiste en una referencia y en una predicación)). Tomando como referencia las ideas de Austin sobre las condiciones de felicidad, Searle propone que para definir adecuadamente “cada acto de habla se deben especificar cuatro tipos de condiciones, todas necesarias, y, juntas, suficientes”²⁶ (Verschueren, 2002: 64).

Por otra parte, la teoría de los actos de habla ortodoxa sugiere también que todos los actos de habla, en cualquier lengua, en cualquier lugar del mundo, pertenecen a alguna de estas cinco categorías con las que Searle (1976) establece una clasificación de los actos ilocutivos²⁷ (en Verschueren, 2002: 66):

a) Asertivos o representativos: aseveraciones y valoraciones (“bajamos a tu casa”). Expresan una afirmación, hacen que las palabras se correspondan con el mundo y comprometen así al hablante con la verdad de lo que afirma.

b) Directivos: preguntas, peticiones u órdenes (“por favor, baja a mi casa”). Expresan un deseo, hacen que el mundo se corresponda con las palabras y cuentan como un intento de hacer que el oyente haga algo.

c) Comisivos: promesas, ofrecimientos, amenazas, etc. (“prometo ir a tu casa”). Expresan una intención, estableciendo así un compromiso del hablante para participar en una acción futura.

d) Expresivos: disculpas, agradecimientos, felicitaciones, etc. (“gracias por haber venido”). Expresan una gran variedad de estados psicológicos, no tienen una correspondencia entre las palabras y el mundo.

²⁶ De este modo para que en un enunciado como *1997 será un año de prosperidad y paz* se dé una predicación satisfactoria se deben dar las siguientes condiciones:

- Condición de contenido proposicional: especificación de un futuro estado de las cosas.
- Condición preparatoria: el hablante / escritor tiene la información adecuada para formar una opinión válida sobre el futuro de las cosas.
- Condición de sinceridad: el hablante / escritor cree que el futuro estado de las cosas será de hecho como el descrito.
- Condición esencial el enunciado cuenta como un acto que compromete al hablante / escritor a la probabilidad de que el futuro estado de cosas será como el descrito (Verschueren, 2002: 64-45).

²⁷ Las categorías no son en absoluto excluyentes. El uso real del lenguaje contiene muchos tipos de actos que, si tomamos la clasificación seriamente, deberían ser llamados híbridos. *Si te vuelvo a ver con mi hermana te mato*: directivo y comisivo al mismo tiempo.

e) Declarativos: bautizar, abdicar, declarar una guerra; no expresan un estado psicológico, hacen que las palabras se correspondan con el mundo y que el mundo se corresponda con las palabras, con el objetivo de realizar un cambio en la realidad (así, por ejemplo, en nuestro caso el silencio institucional o el derecho al silencio).

Llegados a este punto cabe preguntarnos aquí si es posible aplicar la clasificación de Austin al fenómeno del silencio. Si tomamos como unidad el enunciado y lo definimos como la actualización de una oración, una unidad de discurso, emitida por el hablante concreto en una situación concreta, dependerá siempre del contexto para su interpretación y podrá tener fuerza ilocutiva. Considerando el silencio de manera similar al enunciado, éste podría tener fuerza ilocutiva y perlocutiva; son actos no locutivos. Será el contexto de emisión y no la forma lingüística (en el caso del silencio la omisión de contenido verbal) lo que determine un acto de habla.

Recordemos aquí que hablamos de lo que Saville-Troike incluyó dentro de los silencios con contenido preposicional que tienen fuerza ilocutiva. Desde este punto de vista, el silencio como parte de la interacción comunicativa puede ser una forma de acto de habla, y debe ser considerado en conjunto con las frases pronunciadas como una unidad formal dentro de la comunicación lingüística; al igual que los actos de habla, el silencio también puede ser usado para preguntar, prometer, denegar, advertir, amenazar, insultar, etc., así como para distintos tipos de rituales de interacción. En palabras de la autora:

“As with speech, silence communicative acts may be analyzed as having both illocutionary force and perlocutionary effect (Austin, 1962), although here we clearly cannot use “locution” in its usual sense. The analogy carries further, since similar inferencing processes are employed to interpret the meaning of what is not spoken as in interpreting the meaning of what is said (Shuy, 1980). Silence further can have similar truth value to speech, and thus can intentionally be used to deceive and to mislead” (Saville-Troike, 1995: 6-7).

La comunicación silenciosa precisará del contexto en mayor medida que la hablada, pero será igualmente significativa y fruto de una decisión; así, una vez más Escandell (2006: 38) nos recuerda que “normalmente es más lenta la decisión de no hablar que la de hacerlo” y, en este sentido, apunta Fierro (1992: 62, en Mateu, R. M^a, 2003: 238) que “la acción y la abstención de la misma, la palabra y el silencio son, cada cual a su manera, variedades y modos de conducta”.

Bien es cierto que la significación del acto del silencio viene, en la mayoría de los casos de interacción comunicativa, acompañada por el lenguaje no verbal al que atenderemos en el siguiente apartado, así por ejemplo, una amenaza o un insulto, suelen estar apoyados por factores proxémicos o kinésicos, los cuales, sin anular la

intención comunicativa del acto silencioso, refuerzan la intensidad del mensaje, completándolo.

Por otra parte, podemos ver cómo el reconocimiento del silencio como una entidad por sí misma está claramente demostrado por el estatus legal en algunos lugares; así por ejemplo, en los Estados Unidos la persona tiene el derecho a “permanecer en silencio”. Igualmente, el silencio constituye un acto con alto valor comunicativo en los frecuentes “minutos de silencio” acordados socialmente como símbolo de protesta, de denuncia o de solidaridad ante determinadas situaciones.

Es más, en ciertas interacciones, el silencio viene a reforzar el contenido del acto de habla de lo que callamos, como cuando ante una réplica nos manifestamos diciendo “prefiero callar” o “no me obligues a hablar”, con todo lo que estos enunciados implican.

Desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas cabe plantearse la consideración del valor universal de determinados actos de habla, dado que una visión restringida de los mismos puede conducirnos a un error en el trasvase de éste a la perspectiva de una cultura/ lengua diferente.

En este sentido, parece que, desde la perspectiva de la pragmática cultural, en la teoría de los actos de habla tal como se planteó en sus inicios se evidencia un gran déficit empírico y contrastivo. Este hecho es comprensible a la luz del ámbito de origen donde se generó, esto es, el de la reflexión lógico- filosófica del lenguaje, que planteó sus categorías de análisis como universales de una lógica de acción comunicativa. (Hernández Sacristán, 1999: 70ss.).

Por esta razón, y en opinión de Hernández Sacristán el universalismo o no universalismo de los actos de habla depende de la posición que tomemos ante la llamada *comunicación intercultural*.

Para este autor, hay que considerar siempre que los actos de habla (y también desde nuestra perspectiva los actos silenciosos) se insertan en un determinado sistema lingüístico y cultural; por este motivo, la naturaleza de un acto de habla dependerá siempre del puesto estructural o función sistémica que éste desempeña:

“Desde este punto de vista, se podría afirmar que difícilmente existan realizaciones independientes de diferentes tipos de actos de habla en diferentes ámbitos lingüístico-culturales, si por equivalencia se entiende una relación de identidad absoluta semántico-funcional” (1999: 70).

Sin embargo, reconoce este autor, esta conclusión nos llevaría a una posición bastante escéptica, es decir, la de admitir que entre diferentes códigos no existe la posibilidad de comunicar (esto es traducir) y, del mismo modo, que la comunicación es un tipo de operación centrada en preservar invariantes de significado o función.

Desde otra perspectiva, y ésta es a la que deberíamos atenernos al enseñar una segunda lengua, la comunicación intercultural puede entenderse una “actividad interpretativa”, y entonces la situación cambia. En este caso, se asume que “un sistema lingüístico – cultural tiene la capacidad de valorar la posición funcional de un elemento o de una praxis semiótica en otro, lo que no supone identificar esta misma posición en el propio sistema, sino “construir, idear una posición virtual equivalente” (Hernández Sacristán, 1999: 70-71).

Lógicamente, y como sostiene Wierbicka (1991: 47ss. en Hernández Sacristán 1999: 85) las diferentes maneras de formular los distintos tipos de actos de habla tienen estrecha relación con diferencias en la percepción de determinados valores culturales, que son los que en realidad constituyen tal cultura. Por tanto, saber qué valor prevalece en la interpretación de un acto de habla silencioso es consecuentemente impredecible sin conocer los valores que en determinada cultura o comunidad se le da a éste. En el ámbito de la cortesía, que es el que ocupa nuestra propuesta práctica, son frecuentes los malentendidos entre culturas orientales y occidentales, tema tratado por muchos estudios, pero también entre culturas más próximas como las europeas. De ello nos ocuparemos en el siguiente apartado de este capítulo al tratar del relativismo cultural del silencio.

Por otra parte, la diferente percepción cultural de un acto de habla y su consecuente malentendido pragmático, si hablamos de comunicación intercultural, depende en cierta medida de la oposición explícito –implícito de los actos de habla ²⁸. Por ello, Hernández Sacristán llama la atención sobre la importancia de aclarar el valor (también pragmático) entre la versión explícita e implícita de un acto de habla y ofrece como ejemplo la relación existente en español entre los verbos “pedir” (genérico) y “solicitar” (subespecificación)²⁹:

“Cuanto más genérico es un acto de habla más posibilidades presenta de ser formulado implícitamente, esto es, sin el recurso de un término léxico que lo signifique de forma unívoca. (...) cuanto más descendemos en la escala de generalidad, más se requiere que un acto de habla se exprese por medio de un verbo performativo, hasta el punto de que sin este último el acto de habla no se realiza” (1999: 74).

Si pensamos en un acto de habla como un juramento sin incluir el ritual verbal o extra verbal requerido, podríamos considerarlo nulo; sin embargo, una promesa (más

²⁸ “Por carácter implícito de un acto de habla entendemos la realización del mismo por medio de un procedimiento léxico (performativo o similar) que significando el acto lo lleva a término en determinado contexto sintáctico –semántico” (Hernández Sacristán, 1999: 73). Así, por ejemplo, un acto de habla como preguntar u ordenar puede realizarse a través de un verbo explícito de tipo performativo como: *te pregunto si comes* o realizarse mediante un enunciado implícito cuyo valor ilocucional no se encuentre léxicamente simbolizado como sería *come*.

²⁹ Los actos de habla quedarían enmarcados en un espacio de tipos genéricos y subespecificaciones de uno o más grados dentro de estos tipos (Hernández Sacristán, 1999: 74).

genérico) podría realizarse de diferentes formas, incluso sin un verbo performativo explícito.³⁰

Las diferencias entre lo literalmente expresado y lo implícito serán más difíciles de percibir para un hablante no nativo de una determinada lengua ya que lo implícito lleva en sí siempre un proceso de tipo interpretativo altamente susceptible a variables interculturales, de ahí que “en situaciones de contacto lingüístico cultural el carácter indirecto de muchas expresiones performativas no sea percibido por el hablante no nativo e inmerso en un medio sociocultural foráneo” (1999: 83).

Este punto está estrechamente relacionado con el tema que nos ocupa, ya que el caso del silencio representa un ejemplo máximo de un acto de habla de tipo implícito, carente de contenido verbal, en el que el proceso de interpretación depende siempre de las variables del contexto y de los valores culturales atribuidos a éste por cada comunidad de hablantes. Resulta, por tanto, muy difícil abstraer una serie de significados generales para un acto de habla silencioso, ya que los contextos en que puede aparecer son infinitos; es cierto, sin embargo, que los hablantes pertenecientes a la misma cultura o comunidad de habla sabrán cómo usarlo con determinada intención y que ésta será entendida en la mayoría de los casos por los participantes de la interacción.

Por esta razón, se trata de un tipo de acto de habla altamente propenso a la aparición del malentendido pragmático, asunto que nos lleva directamente a la consideración del relativismo cultural del silencio, tema al que venimos haciendo referencia indirectamente a lo largo de este apartado.

2.2. EL RELATIVISMO CULTURAL DEL SILENCIO

No cabe duda de que el hecho del silencio es universal, pero no su significación que, como venimos viendo, ha de concretarse en cada acto particular, y que depende siempre del contexto de situación y del entorno cultural. Aprender a hablar y a callar comporta, por tanto, entender la manera de usar los silencios y entra directamente a formar parte de las reglas de cortesía propias de cada comunidad de habla.

Desde una óptica intercultural, aprender las reglas del silencio forma también parte del proceso de aculturación para desarrollar la competencia comunicativa en una segunda lengua; ahora bien, cabría preguntarse si existe realmente un aprendizaje del silencio o de los usos del silencio.

Para Saville-Troike (1995: 11), parte del proceso de la adquisición de la competencia comunicativa en los niños conlleva aprender a no hablar y a entender lo que en su cultura significa el silencio; desde este punto de vista, los parámetros culturales inciden directamente en la cantidad de silencio vs. habla que se espera en los niños y

³⁰ El ejemplo es del autor.

ésta suele estar relacionada con la forma de educar a los hijos, pero, sobre todo, con los diferentes valores de realización individual e iniciativa³¹. Por tanto, el aprendizaje del silencio en los niños debe entenderse como parte de la transmisión de cierta visión del mundo.

Este proceso de “aculturación” que en los niños se lleva a cabo de forma espontánea, presenta, como sabemos, problemas a la hora de ser desarrollado por adultos. Atender a estos forma parte del desarrollo de la pragmática intercultural, y desde ésta habrá que analizar una serie de parámetros culturales que puedan ayudarnos a entenderlo y a saber cómo usarlo.

Entender que la valoración del silencio y las reglas asociadas a su uso dependen de factores culturales es sencillo para cualquier estudiante de lenguas extranjeras, y, sin embargo, es frecuente la transferencia de éstas normas a la segunda lengua:

“Perhaps because its functions at a lower level of consciousness than speech, many (perhaps the most) otherwise fluent bilinguals retain a foreign “accent” in their use of silence in the second language, retaining native silence patterns even as they use the new verbal structures” (Saville-Troike, 1995: 13).

Aprender, por tanto, este tipo de reglas en una segunda lengua es todavía más difícil que el correcto uso y asimilación de las normas gramaticales y, como mencionábamos en el primer capítulo, el tipo de error que puede aparecer por el uso incorrecto de las primeras suele afectar más a la interacción de los participantes que una utilización inadecuada de la gramática, ya que incide directamente sobre su imagen social.

Como parte del proceso de adquisición de la competencia comunicativa, entendemos, siguiendo a Hernández Sacristán (1999: 145ss.) que la actividad cognitiva asociada al silencio no puede entenderse al margen del lenguaje o del universo semiótico en que vive el hombre. Desde este punto de vista y, como apunta este autor, “cabría hablar de ethos culturales en los que el papel del silencio se ve relativamente destacado por la relación a otros en los que, por contra, la palabra adquiere mayor relevancia”.

Así, si consideramos silencio y palabra como dos actividades complementarias, la palabra adquiere un valor positivo por cuanto actúa como elemento clarificador de las relaciones sociales, reduciendo el grado de indeterminación que podemos hallar en ciertos intercambios comunicativos; por su parte, la valoración positiva del silencio, dependerá de la consideración de autenticidad de nuestra expresión lingüística. Siguiendo esta idea, aquellas culturas en que las relaciones sociales resultan más impredecibles presentarán una valoración positiva de la palabra, mientras que aquellas en las que las relaciones resultan más determinadas o predecibles

³¹ En general, señala esta autora, parece que los niños hablan más en sociedades que ponen un alto valor al éxito individual (americanos, británicos) y menos donde éste está menos valorado (chinos, japoneses).

presentarán una valoración positiva del silencio. Por este motivo, analizar cómo se utilizan los silencios en una lengua conlleva estudiar las diferencias interculturales en cuanto a la valoración del silencio y la palabra con otras lenguas o culturas e implica, por tanto, un análisis de tipo contrastivo.

La bibliografía sobre los estudios contrastivos dedicados al silencio es amplia y suele recaer, en su mayor parte, en las comparaciones entre Estados Unidos y las culturas orientales³². Así, suele afirmarse, (Poyatos, 1994: 180) que los silencios son algo temido en las culturas occidentales (aunque sobre este tema cabrían muchas matizaciones), prueba de ello son frases como “que no hable todo el mundo al mismo tiempo” o “ha pasado un ángel”. Uno de los estudios más difundidos es el de Morsbach (1988b) que compara esta aversión occidental con su valor y sus funciones en la cultura japonesa, analizando casos de malentendidos interculturales por la falta de descodificación de un signo silencioso. Otras propuestas contrastivas significativas comparan la cultura norteamericana con la de culturas indígenas de Norteamérica, así, por ejemplo, Scollon y Philips analizan la visión positiva del silencio entre los Athabaskan y los indios de Warm Springs; otros indagan en la comparación entre culturas mediterráneas, como la griega frente a la inglesa (Sifianou, 1995).

También ha sido señalada la tolerancia al silencio que muestran ciertas culturas del norte de Europa, como los suecos o los finlandeses, Rosa María Mateu (2003: 210) recoge algunos de los rasgos de esta cultura expuestos por Sajvaara y Lehtonen (1997), como puede ser la reticencia a hablar en participaciones públicas, la predisposición a la observación más que a la intervención verbal, el respeto por la privacidad y la opinión ajena, las frecuentes y largas pausas en las intervenciones o el hablar sólo cuando hay algo que decir.

Más recientemente, Contreras Fernández (2008) ha realizado un estudio contrastivo entre el estilo conversacional y la imagen social de la cultura alemana y la española. Entre las conclusiones aportadas por este trabajo encontramos diferencias significativas entre ambas culturas: los datos analizados muestran que los españoles ofrecen retroalimentación principalmente para participar en la conversación, aunque sea interrumpiéndola y evitando de ese modo el silencio; los interlocutores alemanes, en cambio, aunque manifiestan su colaboración e interés en la conversación participando también a través de la retroalimentación, respetan tanto los turnos largos como las pausas o los silencios del narrador.

No nos interesa aquí hacer hincapié en el uso del silencio en los diferentes grupos culturales, sino que, partiendo de la idea de su relativismo cultural, queremos limitarnos a trazar un marco de posibles actividades que pudieran ser aplicadas a la enseñanza. Así, a la hora de abordar el tratamiento de cuestiones relacionadas con el

³² Poyatos (1994) cita los estudios de Morsbach (1973, 1968a, 1988b), Benu (1974), Tada (1975), Passin (1982), Ramsay (1981, 1984, 1984), Ramsay and Birk (1983); más recientes, Scollon & Scollon 1990 (1981), Basso (1990).

silencio en el aula de ELE hemos determinado una serie de aspectos que nos parecen más pertinentes.

En primer lugar, hemos considerado necesaria una reflexión sobre el papel del silencio en el marco del sistema de comunicación no verbal, por cuanto las disciplinas pertenecientes a este sistema juegan ya, dentro de los estudios sobre interculturalidad en el marco de ELE, un importante papel en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En segundo lugar, y este apartado resultará fundamental para nuestra aplicación práctica, veremos en qué medida el silencio participa de cuestiones vinculadas a la cortesía verbal y cómo difieren éstas culturalmente.

Por otra parte, creemos necesario incluir también entre las actividades prácticas una reflexión sobre las diferencias que presentan las distintas culturas ante la dicotomía silencio/ ruido en espacios públicos. Si analizamos determinados "culturemas secundarios"³³ o situaciones será fácil ver la tolerancia o intolerancia al ruido presente en determinadas sociedades. Los mediterráneos, y la cultura española en concreto es un buen ejemplo de ello, son muy tolerantes al ruido en determinados contextos donde culturas más septentrionales de Europa exigirían silencio. Así, como todos sabemos, el frecuente bullicio que presenta un escenario en un bar español resulta poco aceptable para ciertas culturas orientales; por otra parte, igual de sorprendente puede resultar para un español la prohibición de utilizar teléfonos móviles en autobuses alemanes de larga distancia³⁴. No nos ocupamos directamente de este tema en nuestro marco teórico por motivos de espacio, aunque nos parece sumamente interesante, pero consideramos que puede constituir un punto de reflexión intercultural significativo en relación con el estudio del silencio.

Existen un tema que hemos desestimado para nuestro trabajo desde una perspectiva contrastiva o intercultural: el del estudio del contenido implícito presente en un acto de habla silencioso; como ya hemos mencionado, este tipo de contenidos, como presuposiciones o sobreentendidos, constantes en los intercambios comunicativos son difícilmente sistematizables, desde el momento, en que, por definición no son explicables por los hablantes. Por ello, creemos que su tratamiento en la clase de ELE sería demasiado complejo (además de muy cuestionable) y, por ello los hemos excluido de nuestra propuesta.

³³ F. Poyatos (1994: 37-42) define culturema como cualquier porción de actividad o no actividad cultural susceptible de ser percibida a través de signos inteligibles y sensibles y con valor simbólico; un culturema será la unidad mínima de cada cultura. Poyatos establece una clasificación que diferencia: culturemas básicos, culturemas primarios, culturemas secundarios y culturemas terciarios.

³⁴ Llama también la atención la medida adoptada por la Ferrovial Nacional (NS) holandesa, por petición del 70% de los viajeros para que los ferrocarriles interurbanos dispongan de zonas sin ruidos en 2004.

2.3. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y EL SILENCIO

Buena parte de aquello que entendemos como fenómeno silencioso viene unido a la comunicación no verbal. Las diferentes formas de interacción entre aquellos sistemas incluidos en ésta y su implicación en el discurso verbal pueden dar cuenta de algunas de las funciones que conlleva el silencio en la conversación y de cómo interpretarlo. Trataremos, por tanto, de ubicar el silencio en este ámbito desde su combinación con los otros sistemas que entran en juego en la comunicación no verbal. Por otra parte, como apuntábamos en el apartado anterior, son ya numerosos los estudios que tratan la importancia de la comunicación no verbal en la clase de lenguas extranjeras y de cómo la enseñanza de lenguas exige una perspectiva intercultural a la hora de contemplar estos fenómenos.

2.3.1. La triple estructura básica de la comunicación humana

Bajo el rótulo de *comunicación no verbal* nos referimos a todo aquello que, sin ser palabra, contribuye al significado del mensaje; es decir, hablamos de los estímulos contextuales de la situación de comunicación.

Es bien sabido por todos el alto porcentaje de información que ocupa el lenguaje no verbal en un intercambio comunicativo³⁵, por tanto, reivindicar la importancia de estos aspectos en la comunicación queda fuera de nuestro propósito.

Al hablar de los sistemas de comunicación no verbal consideramos aquéllos que pertenecen al ámbito del *paralenguaje*, *la kinésica*, *la proxémica* y *la cronémica*, pudiendo establecerse ciertas divisiones entre ellos; el conocido estudio de F. Poyatos (1994) distingue entre los dos primeros, que formarían parte de la “estructura triple básica de la comunicación humana” (lenguaje verbal, paralenguaje y kinésica) y los dos últimos, a los que él llama, “sistemas de comunicación no verbal culturales”. La llamada triple estructura constituye uno de los aspectos más relevantes de la comunicación humana, y parece que durante un tiempo pasó desapercibida en los estudios lingüísticos, a este respecto aluden las palabras del autor cuando dice:

“(…) lo que ha sido el mayor fallo en el análisis del discurso y de la comunicación interpersonal en general: no ver esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe solo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y movimientos y

³⁵ La relevancia de los elementos no verbales en el proceso de comunicación es tal que, en la observación de los procesos de interacción de hablantes no nativos del español, se evidencia que una de las principales fuentes de malentendidos es de índole no verbal. Según el psiquiatra y antropólogo Birdwhistell- sólo un 35% de la información es de carácter verbal, ya que el 65% restante se transmite por medios no verbales. Por su parte, el antropólogo Albert Mehrabian sostiene que solamente el 7% de la información que se comparte en un proceso de interacción es de carácter verbal, un 38% es de índole paralingüístico (tono, proyección y resonancia de la voz), mientras que el 55% restante es de carácter no verbal (gestos, posturas, miradas), lo cual nos muestra la relevancia que la comunicación no verbal tiene en el proceso de comunicación.

posiciones estáticas, es decir, lo que desde entonces empecé a estudiar como la "triple estructura básica de la comunicación" (Poyatos, 1994: 130).

Veremos a continuación las características de estos dos elementos que, junto con el lenguaje verbal, integran la triple estructura; resumimos también algunas nociones sobre la proxémica por ser ésta especialmente relevante para el estudio de la comunicación intercultural.

a. *El paralenguaje*: se refiere a las cualidades no verbales y modificadores de la voz y sonidos y silencios independientes con los que apoyamos o contradecimos las emisiones verbales o kinésicas. El paralenguaje se manifiesta a través de una serie de efectos vocales y no vocales (segmentales o no) y sonidos dentro de una amplia gama de fenómenos acústicos que vienen principalmente determinados por la anatomía y fisiología del individuo, pero también, por el uso idiosincrásico que se hace de estas posibilidades (Poyatos, 1994: 137ss).

Dentro del paralenguaje podemos esbozar una clasificación de sus principales elementos; distinguimos así:

1. *Cualidades primarias*: son aquéllas que individualizan a una persona, las más próximas a los elementos suprasegmentales de la estructura lingüística: timbre, resonancia, volumen, registros, campo entonativo, etc.

2. *Calificadores*: pueden ser también cualidades básicas, pero generalmente constituyen distintos tipos de voz: control respiratorio, control laríngeo (voz susurrante, áspera, estridente, ronca), control esofágico (voz esofágica), control laríngeo (voz hueca, apagada), etc.

3. *Diferenciadores*: modifican cualitativamente las palabras y sus rasgos suprasegmentales, pero pueden también ocurrir independientemente con reacciones fisiológicas o emocionales: risa, llanto, grito, suspiro, bostezo, carraspeo, etc.

4. *Alternantes*: "cuasipalabras" identificables fonéticamente y funcionalmente y utilizados tan semánticamente como las palabras (clics, siseos, bisbeos, gruñidos)

b. *La kinésica*: el sistema kinésico abarca "los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o kinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no" (Poyatos, 1994: 139). Cualquier movimiento externo o posición que pueda ser observada según esta definición entrarían a formar parte de la kinésica. Así, por ejemplo, un gesto, un respingo, un tic o cualquier postura corporal que alterne o concurra con estos movimientos.

Entre las funciones principales de este tipo de gestos están las de regular la interacción, llenar huecos conversacionales o discursivos debidos a deficiencias verbales o favorecer varias conversaciones simultáneas. Además de éstas, los gestos quinésicos sirven para mostrar afecto (expresiones faciales que reflejan el estado emocional, reforzando o contradiciendo el mensaje) u obedecen a estrategias de ilustración (acompañan, ilustran y refuerzan el mensaje verbal), adaptación (gestos sin intención de comunicar, son esfuerzos o respuestas para adaptarse a situaciones inmediatas) y control (gestos que controlan la comunicación de la otra persona, proveen la retroalimentación necesaria para saber si se está entendiendo el mensaje o si se necesita clarificación).

Fue Darwin el primero en afirmar que todos los seres humanos expresaban sus emociones por medio de la misma mímica. Esta teoría se puso en tela de juicio ya a principios del siglo XX, cuando se demostró que la mímica de las expresiones era cultural y socialmente aprendida. Hoy en día se admite que las dos tesis son compatibles, pues en lo que respecta a las emociones fundamentales, la mayoría son universales, mientras que muchos de los gestos que utilizamos presentan grandes diferencias según las culturas, es decir, no son genéticos, sino socialmente adquiridos. De esta manera, diferenciamos dos tipos de expresión gestual: la innata y la adquirida³⁶.

La kinésica está siempre presente cuando hablamos y los repertorios comunicativos de cada cultura se caracterizan tanto por sus peculiaridades visuales (gestos, maneras, posturas) como por las léxicas y paralingüísticas.

c. *La proxémica*: se ocupa de la manera en que el hombre percibe, organiza, estructura y utiliza sus espacios así como la influencia que tienen estos y la manera en que responde a ellos. De este modo, actúa reforzando o modificando los otros

³⁶ - Expresión gestual innata: Es genética y heredada. De manera general, reaccionamos todos de la misma forma con un reflejo respuesta a un estímulo determinado: dolor, alegría, tristeza, sorpresa, miedo, ... Para corroborar esta teoría, debe comprobarse en distintas sociedades, pero sobre todo, entre niños recién nacidos y ancianos. Algunos ejemplos de estos gestos innatos serían fruncir el entrecejo cuando algo nos preocupa o llorar ante situaciones de tristeza o miedo. Todos estos gestos pueden verse modificados según la edad, el sexo, la clase social, etc. Por ejemplo, llorar es algo innato, pero un adulto normalmente ha aprendido a controlar estos impulsos o, a llorar en silencio.

- Expresión gestual adquirida: viene determinada por la cultura a la que pertenezcamos, y constituye por tanto una variable fundamental en cualquier intercambio intercultural. Hay dos elementos esenciales en el gesto comunicativo: la mirada y las manos; ambos tienen un papel determinante en los gestos de todas las culturas. Entre los principales gestos adquiridos encontramos:

- *Los gestos relativos a nociones fundamentales*: la identificación, la localización y la cuantificación.

- *Los gestos que tienen un carácter más sintomático*, o expresan sensaciones o sentimientos.

- *Los gestos evocadores*, los que de forma más gráfica describen su propio contenido.

- *Los gestos que se dan en la intercomunicación*; se trata de acciones o reacciones que conectan al emisor de los gestos con su receptor.

- Unos pocos gestos relacionados con creencias arraigadas en el hombre.

sistemas de la triple estructura, pudiendo funcionar también independientemente y aportar información de carácter cultural o sociocultural.

Entre los conceptos que determinan el ámbito de la proxémica, será el del *espacio interpersonal* una de las principales fuentes de malentendidos entre culturas en contacto. Este espacio interpersonal varía de un individuo a otro y está condicionado por el contexto en que se produce la comunicación; tomando éste como referencia, el antropólogo Edward T. Hall (1978) estableció su conocida división del espacio del individuo en cuatro zonas de distancia:

- *Distancia íntima* (relaciones amorosas y familiares), de 0 a 50 centímetros aproximadamente.
- *Distancia personal* (reuniones sociales o situaciones de contexto en la calle), de 50 a 120 centímetros aproximadamente.
- *Distancia social* (oficinas, tiendas,..), de 120 a 270 centímetros aproximadamente.
- *Distancia pública* (actos públicos, conferencias,...), mayor de 270 centímetros.

Sin embargo, hay que tener muy en cuenta que, en este espacio interpersonal, entran en juego ciertos parámetros culturales; Hall también propone una clasificación general entre diferentes grupos étnicos, teniendo en cuenta sus relaciones distanciales, de mayor a menor grado de contacto o proximidad: árabes, latinos, africanos y afroamericanos, asiáticos, hindúes y pakistaníes y, por último, anglosajones y escandinavos.

Así pues, árabes, mediterráneos y africanos pertenecen a lo que se denominan *culturas de contacto*, mientras que norteamericanos, escandinavos, anglosajones y asiáticos pertenecen a *culturas de no contacto*. Esta clasificación es, por otra parte, susceptible de ser modificada en función de otras variantes, como la edad, el sexo o la clase social.

De manera general, podemos afirmar que la distancia existente en la interacción es directamente proporcional al grado de formalidad de la situación y, que el grado de informalidad o afectividad de los individuos implicados, lo es de forma inversamente proporcional. Además, la importancia concedida a la trasgresión de estas distancias varía transculturalmente, siendo menor en las culturas de contacto que en las de no contacto.

2.3.2. Interacción entre el silencio y otros sistemas no verbales

En su conocido trabajo sobre la comunicación no verbal Poyatos dedica varias páginas al fenómeno del silencio³⁷. Se refiere a los que él considera como “silencios interactivos”, y descarta los silencios no interactivos, es decir, aquellos que “no están

³⁷ Poyatos habla del silencio y la quietud. A ésta última se refiere como “ausencia de movimiento en el intercambio sensible entre dos seres humanos como organismos socializantes” (1994: 164). No trataremos la quietud en este trabajo.

limitados en sus extremos por conductas interrelacionadas, ni relacionados con esas conductas, no son una pausa, y ocurren antes, entre y después de encuentros interactivos (y no turnos conversacionales)” (Poyatos, 1994: 170).

Estos silencios interactivos se insertan, por tanto, en la interacción y entre los turnos conversacionales; así, para este autor una pausa verdaderamente “vacía” no sería una pausa, porque una pausa es, por definición, un segmento interactivo con una estructura específica determinada por las conductas concurrentes (y la intensidad de estas conductas) y por su duración, que a su vez afectan las conductas precedentes (cuando las interpretamos) y siguientes (cuando las codificamos) y en su interpretación (1994: 169)³⁸.

El autor no incluye estos silencios interactivos como un sistema de comunicación con entidad propia dentro de la triple estructura, pero los considera como un elemento integrado en la comunicación que ubica entre el paralenguaje y la kinésica. Desde el punto de vista del paralenguaje, pertenecería a la categoría de los alternantes que mencionamos en ese apartado (“cuasipalabras, identificables fonética y funcionalmente y utilizados tan semánticamente como las palabras):

“Este silencio interactivo opera cuando el discurso es interrumpido por una “pausa”, momento en el que al menos una de las otras dos actividades concurrentes, paralenguaje y kinésica, llenan ese espacio aparentemente vacío (que nunca lo sería semióticamente). Esto prueba una vez más las características semánticas y estructurales del lenguaje, el paralenguaje y la kinésica entre sí y en su relación con el silencio y la quietud” (1994: 168).

Otra perspectiva diferente es la ofrecida por Kurzon que considera el silencio dentro del sistema de comunicación no verbal pero con un papel diferente a los otros tipos de comunicación no verbales ya que puede alternar solo con el habla y no la acompaña en la conducta comunicativa hablada del individuo, como si hacen otros sistemas co-verbales (Kurzon 1997, 9-14 en Mateu, R. M^a, 2003: 147).

El sistema verbal y los sistemas no verbales interactúan constantemente en toda interacción comunicativa. Del mismo modo, el silencio (entendido aquí como ese “silencio interactivo”) también actúa en combinación con los elementos de esta triple estructura señalada, sea para reforzar, para apoyar, redundar o contradecir el mensaje.

Así, serán distintas las funciones que el silencio puede tener en esta interacción, y, en la mayoría de ellas, será necesario acudir al contexto de situación, además de considerar patrones de tipo cultural. Como ya hemos visto, el significado del silencio en el intercambio comunicativo es de naturaleza arbitraria y solo se explica por las

³⁸ El autor tacha de inexacta la famosa distinción entre pausa llena (*filled pause*) y pausa vacía (*unfilled pause*) pues tal diferenciación puede hacer ignorar el valor comunicativo de los mensajes no verbales paralingüísticos y kinésicos.

conductas anteriores o posteriores y no en las no actividades mismas³⁹. Veamos algunas de las posibilidades:

- El silencio puede actuar o ser entendido como simple redundancia de otros sistemas de comunicación, así, ante un gesto como cruzar los dedos o mover los dedos de las manos para indicar "mucha cantidad", el silencio es tan sólo un sistema redundante que quizá refuerza la significación del otro signo.
- En segundo lugar, los silencios pueden actuar como complementarios de un gesto y no como mera redundancia de este, por cuanto puede afectar notablemente a sus significado, ampliándolo o reduciéndolo. En este sentido, por ejemplo, el silencio con contacto visual causa todavía más ansiedad, apunta Poyatos, por eso se trata de "camuflar", a veces las palabras se van diciendo para llenarlo y evitarlo y, cuando faltan, se esfuerza uno por romperlo verbal y paralingüísticamente (en España, el típico "en fin", "bueno", "pues sí", con alternantes paralingüísticos como el carraspeo)⁴⁰.
- En tercer lugar, hemos de considerar que no siempre las palabras constituyen el sistema primario, sino que éstas, junto con paralenguaje o kinésica pueden funcionar como elementos de apoyo al silencio y no solo a la inversa. Por ejemplo, si damos el silencio como respuesta o queremos indicar que debe estar callado o quieto, normalmente irá acompañado de otros elementos no verbales, como hacer el gesto que indica silencio (dedo índice sobre los labios)
- En cuanto a la relación entre silencio y proxémica, apunta Hernández Sacristán (1999:39) que "resulta previsible que aquellas culturas en las que la distancia que mantienen entre sí los interlocutores sea comparativamente mayor que en otras, sean las que reduzcan en mayor grado los solapamientos y las que procuren en mayor medida la formulación indirecta de actos de habla impositivos", dicho de otro modo, que existe una relación directa entre proxémica y uso o normas de utilizar los silencios.

2.4. SILENCIO Y CORTESÍA

Uno de los aspectos más estudiados dentro de los estudios de pragmática intercultural es el fenómeno de la cortesía. Este campo es, precisamente, el que nos

³⁹ Así, los silencios sólo podrán ser icónicos cuando con ellos queremos significar precisamente la ausencia de sonido.

⁴⁰ De hecho, para autores como Fierro una forma especial de silencio vendría a ser el suspiro que el autor vincula tanto con la palabra, como el silencio y una forma de respiración: "Por la relación que el modo de respirar tiene con el sosiego y la liberación de tensiones, así como con el sentido de libertad que el silencio posee frente a la palabra, el suspiro resulta liberador (...) [el suspiro] puede llegar a ser un acto social, un acto comunicativo, no suspiramos delante de cualquiera (...)" (Fierro, 1992:68 en Mateu R.Mª, 2003: 137).

ofrece más posibilidades para el tratamiento del silencio y otros aspectos vinculados con él en la clase de ELE.

La denominada cortesía verbal recae sobre una vertiente sociocultural de la lengua y nos indica qué es o no adecuado en una situación, esto implica que no puedan emitirse normas universales para la regulación de la interacción comunicativa puesto que se trata de variables socioculturales vinculadas a una comunidad de habla; asimismo, habrá que considerar factores como la edad, el sexo, la situación, etc. Esto resulta particularmente relevante en el caso de sociedades orientales y occidentales y suele ser fuente de malentendidos pragmáticos.

La cortesía ha de entenderse, precisamente, como el proceso regulador de la distancia social y ha de interpretarse como el necesario punto de partida a la hora de medir la adecuación de los enunciados en el discurso. En este sentido, podemos afirmar que la cortesía está siempre presente en la interacción verbal humana, es decir no hay un comportamiento neutro (Haverkate, 1994:17). Ahora bien, ¿qué entendemos exactamente por cortesía verbal?, ¿cómo se manifiesta ésta en la conversación?

Para Fraser (1980) la cortesía es un fenómeno verbal y social que reside en lo que él denomina "contrato conversacional" que regula los derechos y las obligaciones mutuas de las personas en una conversación. Desde su punto de vista, estas convenciones tendrían carácter universal, aunque admite que algunas pueden variar culturalmente; así, por ejemplo, los interlocutores fijarán explícita o implícitamente sus formas de tratamiento, como ocurre en el caso del español al tutearse o hablar de usted. De este modo, Fraser llega a formular la siguiente definición:

"Given this notion of the conversational contract, we can say that an utterance is polite, the extent to which the speaker, in the hearer's opinion, has not violated the rights or obligations which are in effect at the moment" (1980, 343- 344, en Haverkate, 1994:15).

Si atendemos a las normas que regulan los intercambios comunicativos, será de obligado punto de partida el "Principio de Cooperación" de Grice (1975), con la que el autor pretendió analizar cómo se rige la evolución e interpretación de los enunciados y cómo se organizan los turnos. Apoyándose en las categorías kantianas, definió cuatro máximas: cantidad, cualidad, relación y modo; bajo el descontado cumplimiento y aceptación de estas máximas se establece el diálogo, pero éstas no se cumplen siempre; podemos parecer violarlas, violarlas abiertamente, violar una a favor de otra, etc. El mismo autor se dio cuenta de que hay otras máximas, sociales, morales, estéticas, que intervienen en la conversación produciendo determinados efectos. De este modo, partiendo de las máximas conversacionales del Principio de Cooperación, Lakoff (1973, 1975) propuso la incorporación de dos reglas de carácter pragmático: "sea claro" y "sea cortés". Posteriormente, la autora incluiría tres reglas de cortesía que actuarían sobre estas máximas:

- a) No imponer la voluntad propia al interlocutor.
- b) Dar opciones.
- c) Hacer sentir bien al interlocutor.

Hay que tener en cuenta que estas máximas propuestas enfocan la interacción desde diferentes perspectivas; así, a y b representan estrategias de hablantes exhortativos mientras que c tiene un alcance general y no se asocia con ningún acto verbal concreto⁴¹. Las dos clases de cortesía manifestadas mediante las estrategias a y b se denominan cortesía negativa y cortesía positiva, a la cuales nos referiremos más adelante.

A pesar de las críticas que recibió esta teoría por su pretendida universalidad, Lakoff argumentó que cuando dos culturas difieren en la interpretación de una acción o un enunciado es aun compartiendo las mismas reglas de cortesía, aunque el orden de prevalencia en su aplicación varíe considerablemente⁴².

Más adelante, Leech (1983) incrementará el número de principios que regulan la comunicación, estableciendo un "Principio de cortesía" que incluiría seis máximas; cada una de estas vendrá asociada con determinadas clases de actos de habla, de este modo (en Haverkate, 1993: 48):

"La máxima de tacto y generosidad se aplican a los actos exhortativos y comisivos; las máximas de aprobación y de modestia a los actos expresivos y asertivos y, las máximas de unanimidad y la de simpatía a los actos asertivos. Leech ilustra dos de estas correlaciones señalando que la máxima de aprobación se manifiesta típicamente en la realización de un acto expresivo de felicitar y la de máxima de modestia en el acto de pedir perdón"⁴³.

⁴¹ Haverkate (1994: 17) llama la atención sobre la importancia de señalar esta distinción puesto que a y b son estrategias que se aplican para prevenir que el interlocutor se sienta amenazado por el acto exhortativo y, por tanto, el hablante que las respeta da a entender al interlocutor que se da cuenta de que amenaza su libertad de acción. La máxima c no tiene esta intención preventiva.

⁴² Además de las discrepancias de índole intercultural, señala Barros García (2008) cómo distintos autores achacan a esta teoría la dificultad de explicar lo que es la cortesía basándose tan solo en tres reglas, además de pretender subsimir las máximas conversacionales bajo la primera de las reglas de cortesía.

⁴³ Las máximas formuladas por Grice están orientadas hacia la estructura cognitiva de la conversación, mientras que las máximas de cortesía de Leech actúan, principalmente, sobre los aspectos sociales de la interacción verbal. Esto es fácilmente reconocible cuando se incumplen ciertas máximas, ya que las griceanas pueden quebrantarse a favor de la cortesía, mientras que las de Leech darían lugar a un comportamiento no cortés o incluso descortés. En cualquier caso, hemos de tener en cuenta que siempre la interpretación última de un acto como cortés o descortés dependerá del interlocutor, "esto se debe a que cuando hablamos de cortesía no sólo podemos tener en cuenta las características de los participantes, la descripción de la situación de habla, el análisis de la interacción y las significaciones emergentes, sino también el elemento extralingüístico" (Barros García, 2008: 18).

Por otra parte, como apunta este autor, existe una cortesía absoluta, inherente a ciertos actos de habla (así, las órdenes serán descortesés y las invitaciones corteses) y una relativa, que dependerá de las posiciones sociales de los participantes. La cortesía se evalúa en términos de coste y beneficio, de este modo, por ejemplo, solicitar algo supone un coste para el destinatario, y el emisor tendrá que recurrir a estrategias que mitiguen este coste. Así, por ejemplo, al pedir un vaso de agua, recurrimos a diminutivos atenuantes como: "¿me puedes dar un vasito de agua, por favor?".

En el desarrollo de las teorías sobre cortesía verbal vendrá a ser determinante el concepto de imagen⁴⁴ introducido en los estudios de pragmalingüística por Brown y Levinson (1978) y cuyo papel ha sido primordial en este tipo de análisis. El concepto de "face" (traducido al español como imagen) hace referencia a la personalidad del individuo como miembro de una comunidad; la imagen de cada persona, según esta teoría, se compone de dos factores, uno positivo y otro negativo:

- La imagen positiva será aquella que el individuo espera ver reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad.
- La imagen negativa se refiere al deseo del individuo de que sus actos no sean impedidos por los demás, es decir, a su autoafirmación.

Haverkate (1994: 18) recoge la definición de Brown y Levinson (1987: 13):

"Central to our model is a highly abstract notion of "face" which consists of two specific kinds of desire ("face-wants") attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one's actions (negative face) and the desire (in some respects) to be approved of (positive face)".

En la interacción humana la cortesía intentará evitar las posibles amenazas (en esta teoría *FTAs: face threatening act*) a que están expuestas ambas imágenes, de ahí que podamos hablar de una cortesía negativa, aquella encaminada, por medio de estrategias verbales, a la conservación de la imagen negativa del oyente y una cortesía positiva, dirigida a la preservación de su imagen positiva.

La teoría de Brown y Levinson, a pesar de su gran repercusión, ha recibido grandes críticas por su falta de relativismo cultural y su pretendido universalismo (Wierzbicka, 1985, 1991; Duranti, 1992; Meier, 1995; Hernández Flores, 2001, 2002). Por otra parte se le ha achacado también el presentar una visión excesivamente negativa de la interacción humana, expuesta como una constante lucha por defenderse de amenazas.

⁴⁴ El término viene tomado del concepto de "imagen" del sociólogo Goffman (1967) quien entiende la cortesía como un mecanismo de protección del yo, que es el personaje público que cada uno crea. Esta imagen se podrá incrementar, mantener o disminuir. Para Goffman tratar de mantener la imagen del interlocutor supone un beneficio mutuo para los participantes en una conversación.

De este modo, la noción de cortesía ha sido revisada por distintos autores; así, por ejemplo, para Kerbrat-Orecchioni (2004: 40) la cortesía será un fenómeno universal por cuanto en todas las sociedades se constatan comportamientos de urbanidad que intentan mantener la armonía en la interacción, pero, al mismo tiempo, la cortesía no es universal en el sentido de que sus formas y condiciones de aplicación varían sensiblemente de una sociedad a otra.

Dentro del contexto español, nos interesan especialmente para nuestro trabajo las aportaciones de Bravo (1999, 2004). Para esta autora los comportamientos de cortesía se pueden clasificar según se orienten a la imagen de *autonomía* (aquellos mediante los cuales un integrante de un grupo adquiere un “contorno propio” dentro del mismo) o de *afiliación* (aquellos que pretenden identificar a la persona con las cualidades de un grupo). Estas categorías serían en principio vacías por cuanto no contienen carga sociocultural hasta que no sean utilizadas para analizar o sistematizar los comportamientos de un grupo o comunidad de habla. Es decir, para esta autora estas categorías han de utilizarse:

“(...) dándoles una descripción que se refiere a una dimensión amplia donde las necesidades de individuo y grupo coinciden o no, dependiendo de cómo estas categorías “se rellenan” con significados y valores socioculturales” (Bravo 2004: 30).

Apunta Barros García como cada cultura manifestaría un grado de conciliación determinado entre ambos conceptos. Así un exceso de autonomía podría considerarse descortés, mientras que una afiliación extrema podría producir incomodidad: “la afiliación o acercamiento cortés, desde el punto de vista social, contrasta con el distanciamiento que muchas manifestaciones corteses suponen desde el punto de vista pragmalingüístico” (2008: 33).

El relativismo cultural de las normas de cortesía verbal (unido al auge general de los estudios de pragmática) hace que ésta se haya convertido en un tema de gran repercusión en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años. Las diferencias interculturales relativas a estas normas constituyen una constante fuente de malentendidos. De este modo, afirmaba Pons:

“El profesor de español debería prestar mucha atención a este apartado, ya que el desconocimiento de este tipo de reglas genera en los alumnos una imagen equivocada de la cultura que están asimilando. Del mismo modo, el estudiante extranjero juzgará la cultura española en función de sus reglas de cortesía, con el posible riesgo de generación de prejuicios” (2005: 41).

Pons (2005) propone una serie de características atribuibles a la sociedad española que deberían ser consideradas en la enseñanza de ELE. Estas son:

- a) Los españoles aprueban la originalidad y que el sujeto sea consciente de sus buenas cualidades.
- b) Esas buenas cualidades deben ser apreciadas por los otros explícitamente.
- c) Es importante la noción del orgullo cuando el valor del sujeto es puesto en tela de juicio.
- d) De igual modo, es importante la noción del «honor» y no sólo en lo que se refiere a la institución familiar.
- e) La sociedad española es tolerante en cuanto a la expresión de las opiniones ajenas, incluso si difieren de las propias.
- f) No se debe olvidar la «confianza interpersonal» en diferentes grados.

Las características aportadas por Pons inciden tanto en idea de autonomía (premisas 1,3,4) como en la idea de afiliación (2, 5, 6) de la sociedad española. Aunque se trata de una visión general de los españoles, consideramos que han de ser tomadas en cuenta a la hora de explicar comportamientos comunicativos y, por tanto, será fundamental considerar su vinculación con la enseñanza de la lengua y cultura españolas.

De este modo, por ejemplo, veremos al hablar de los turnos de habla cómo la solidaridad y la confianza entre los interlocutores es un rasgo característico en las interacciones informales en español, rasgo que puede explicar la abundancia de solapamientos en este tipo de intercambios comunicativos.

El problema radica, y a esto nos referiremos posteriormente, en la falta de conciencia lingüística de un estudiante de EL/E ante estos temas cuando carece de cierta experiencia en un país de habla hispana; sin embargo, en cuanto se dan situaciones de inmersión directa en la otra cultura son repetidos los casos de malentendidos y el hablante experimenta frecuentemente situaciones de desconcierto.

Quisiera referirme como ejemplo a una situación que experimenté durante el tiempo que trabajé como profesora en Vilnius (Lituania). Estando en una ocasión en un restaurante el camarero se acercó al final de la comida e hizo la frecuente pregunta en este contexto de “¿todo bien?, ¿qué tal la comida?” a la que uno de los comensales respondió inmediatamente que la comida estaba “regular” o “no muy buena”. Desde la perspectiva de un español esta respuesta sería calificada como “maleducada” y yo misma me quedé muy sorprendida. Pregunté a mi compañero de mesa si eran frecuentes este tipo de respuestas a lo que me respondió que sí y que sería un acto de hipocresía responder de otra forma si no estabas conforme con la comida.

Esta experiencia personal se ha visto reafirmada en otras situaciones en las que mi punto de vista como española consideraba este tipo de comportamientos como demasiado directos o amenazantes; en contraste con esta idea, hay que tener en cuenta que, en el ámbito español, son frecuentes casos de estrategias descorteses como retenciones de turno de palabra, usurpación del turno, interrupción explícita y abierta o el desprestigio del otro por medio del insulto, la cosificación o la ridiculización (Barros García, 2008: 20)⁴⁵.

Los conceptos de afiliación o compenetración y autonomía o independencia tienen su correlato con los términos utilizados por Brown y Levinson, es decir con las denominadas "positive FACE" (deseo o necesidad de ser aprobado por los otros) y "negative FACE" (la necesidad de que los otros no se impongan a uno mismo), que se muestran a través de la cortesía positiva y negativa.

Desde el punto de vista de Tannen (1995: 98) el silencio presentará una valoración positiva cuando sirva a la cortesía negativa: "as a way of serving negative politeness: not imposing on others". Esto puede ocurrir en todas las culturas pero suele ser más frecuente en aquellas caracterizadas como relativamente silenciosas; la autora menciona concretamente la cultura finesa, los pueblos indígenas athabaskan⁴⁶ o la reserva india de Warm Springs.

Por el contrario, el silencio puede tener un valor negativo cuando es visto como el fracaso o la interrupción de la cortesía positiva, como: "the need to be involved by others"; esto parece suceder más en culturas caracterizadas como relativamente "ruidosas"; en este caso, la autora menciona como ejemplos la cultura italiana, la de los negros americanos o la de los judíos de Nueva York.

Otras perspectivas aluden a las distintas funciones comunicativas que pueden desempeñar los silencios, tanto corteses como descorteses. Así, por ejemplo, Haverkate (1994: 55) señala el silencio cortés como la máxima "presta atención a lo que dice tu interlocutor" que guarda estrecha interrelación con otra que dice "no interrumpas al que está hablando". De esta forma, el silencio puede tener por objeto evitar un conflicto en el caso de que uno de los interlocutores se abstenga de reaccionar ante un acto descortés del otro.

Igualmente, el silencio o el dejar de hablar puede ser interpretado como señal de descortesía:

⁴⁵ En el estudio de la descortesía en español esta autora señala las aportaciones de Blas Arroyo (2001 y 2003) que analiza la descortesía como una función discursiva encaminada a deteriorar y/ o a destruir la imagen del interlocutor.

⁴⁶ Athabaskan o Athabascan es el nombre de un grupo numeroso de los pueblos indígenas de América del Norte, ubicados en dos grupos principales del Sur y del Norte en el oeste de América del Norte, y de su familia de lenguas. Se trata de la segunda familia más grande de América del Norte en términos de número de lenguas y de número de hablantes.

“If one has been engaged in conversation by someone else, silence is a sign of opting out of a social engagement to observe the interpersonal theoretical principles, and is hence in many circumstances a form of impoliteness” (Leech, 1983: 141, en Haverkate, 1994:55).

A la arbitrariedad y ambigüedad que presenta por sí mismo el signo silencioso (que como vemos solo podrá interpretarse en relación con un contexto determinado) hay que añadir la variabilidad intercultural de las normas de cortesía; por este motivo, una vez más, resulta imposible atenerse a parámetros unívocos para adjudicar un carácter cortés o descortés a determinados silencios.

Debido a esta dificultad, con respecto al tema que nos ocupa, nos detendremos tan sólo en dos aspectos vinculados a silencio y cortesía que pueden tratarse más fácilmente en la enseñanza de ELE, por cuanto se pueden observar diferencias más objetivas o evidentes entre la cultura española y otras culturas: la alternancia de turnos en la conversación y la comunión fática. A ellas dedicamos los dos últimos apartados de este capítulo y constituyen la base de nuestra propuesta didáctica.

2.4.1. Estrategias conversacionales: turnos de habla

La visión positiva y negativa del silencio a la que nos referíamos en el apartado anterior puede ser aplicada también al silencio en la conversación. Esto implicaría, por una parte, entrar de lleno en la praxis comunicativa de cada cultura o cada comunidad de habla, y, por otra, considerar múltiples cuestiones contextuales y también aquellas vinculadas a la personalidad del hablante. Por ello, creemos que abordar los silencios insertos en la conversación desde el punto de vista de la enseñanza del español debe reducirse a una serie de cuestiones concretas relacionadas con la mayor o menor presencia de solapamientos entre los turnos de habla en una interacción, pues es ésta una cuestión de la que el estudiante sí puede ser consciente a la hora de interactuar con hablantes nativos. En estos casos, el hablante no nativo, y, dependiendo de su cultura, puede valorar negativa o positivamente la ausencia de silencio.

Debido, por tanto, al enfoque de este trabajo, no nos adentraremos en un estudio del silencio desde el punto de vista del análisis de la conversación, aunque sí quisiéramos sintetizar algunos puntos que nos parecen significativos para entender su valor y su función dentro de este marco. Coincidimos con la afirmación de Gallardo cuando dice:

“El silencio ha de ser tratado igual que los demás elementos conversacionales, es decir, que su significado viene dado por su posición en una estructura, y esta estructura se define por las funciones que desempeñan sus componentes” (Gallardo 1993: 193).

Seguiremos la propuesta de Gallardo que se encuadra dentro de la perspectiva de la "pragmática del receptor"⁴⁷. Dentro de este marco teórico, la conversación será analizada principalmente desde dos puntos de vista, la secuencia y el turno por turno. La secuencia se constituye como una unidad funcional "un intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/ o funcional" (Gallardo 1996:127). Además de estas secuencias temáticas, contamos con las secuencias "marco" que son las que marcan la apertura y cierre conversacional.

Para Gallardo, la conversación se puede definir desde un punto de vista perceptivo, entendiéndola como una figura que se destaca sobre un fondo constituido por la ausencia de emisiones verbales: el silencio (1996:117). Podemos expresar las secuencias de apertura y cierre de esta manera:



1. secuencias de apertura (Gallardo 1996: 133)

2. secuencias de cierre (Gallardo 1996: 133)

1. Secuencia de apertura: la frontera entre conversación y silencio pertenece a la figura (conversación), en este caso se actúa desde el silencio. Estas secuencias "sirven para negociar los papeles participativos de los hablantes" (1996: 132).

2. Secuencia de cierre: la frontera en este caso pertenece al fondo (silencio), se actúa desde el habla; sirven "para ratificar los papeles de los interlocutores según las consecuencias que haya podido tener el encuentro conversacional" (1996: 133).

El sistema de la toma de turnos se organiza, según esta autora, a través de turnos e intervenciones; se entiende por *intervención* una unidad de primer orden, que contribuye al desarrollo tópico de la conversación, con una función ilocucionaria o de inicio que la define, y por *turno*, una unidad de segundo orden que solo se emite como reacción o respuesta a intervenciones ajenas. A su vez, una intervención estará formada por varios movimientos, que son unidades que constituyen la unidad mínima de rango dialogal. Cada movimiento está formado por actos de habla que son unidades no interaccionales. Por encima de la intervención se sitúa una unidad superior que es el intercambio, que se define por la presencia de una intervención iniciativa.

⁴⁷ Desde esta perspectiva pragmática, el oyente es considerado, no como sujeto pasivo en el acto de enunciación, sino como posible participante siguiente (Mateu, R. M^a., 2003: 217).

Desde esta perspectiva, Gallardo⁴⁸ propone una clasificación del silencio conversacional según su valor distribucional, es decir, considerando entre qué unidades aparece, y distingue así tres tipos de silencio:

- PAUSA: silencio en el seno de una intervención o también cuando un hablante selecciona al próximo (pausa de transición).
- INTERVALO⁴⁹: silencio que se sitúa entre dos intervenciones (una persona hablando y otra empezando a hablar). A veces se habla de "hueco o espacio" (slot).
- LAPSO: silencio entre intercambios.

A su vez, desde este mismo punto de vista distribucional, cabe distinguir los silencios que se producen dentro de un turno; dentro de estos, la autora diferencia dos tipos de pausas: pausas sintácticas o predecibles (coinciden con el límite de una unidad sintáctica) y las pausas de planificación.

Las tipologías sobre las pausas y silencios estudiadas desde la Lingüística distan aun de estar claramente definidas. Siguiendo a Mateu (2003: 219-220) parece que predomina la consideración de éstas desde un punto de vista durativo. En general, pueden considerarse pausas las comprendidas entre 0 y 1 segundo; los silencios serían pausas de más de un segundo (Cestero, 1999: 35).

Por su parte, Levinson (1989: 286) usa pausa como término general para referirse a los periodos de no-habla y silencio en un sentido más técnico, en el contexto de la alternancia de turnos; este último nos interesa especialmente, como hemos señalado, para nuestro trabajo.

De manera general, se entiende que el respeto a las tomas de turno es una competencia que se adquiere socialmente y, desde este punto de vista, entraría a formar también parte del desarrollo de la competencia comunicativa:

"Aprender la toma de turno es uno de los procesos más difíciles de llevar a cabo para los niños menores de cinco años; al niño, le cuesta creer que su turno llegará a su debido tiempo" (en Mateu R.M^a, cf. Isaacs 1933:222, apud Wolf 1982:186).

De este modo y, siguiendo a Levinson (1989: 223), podemos afirmar que la existencia de un sistema de toma de turnos es obvia en cualquier lengua, pero que los mecanismos según los cuales éste se lleva a cabo pueden variar transculturalmente; por tanto, la valoración positiva o negativa del respeto hacia estas normas ha de analizarse siempre desde una perspectiva intercultural:

⁴⁸ (En Mateu, R. M^a, 2003: 92).

⁴⁹ Poyatos las denomina "pausas interactivas".

“Las reglas de cambio de turno varían sustancialmente de una cultura a otra y esta variación está asociada- entre otros, a dos factores principalmente: la valoración que cada cultura asigne al silencio y la cantidad y cualidad de emisiones del oyente que sean esperables en cada comunidad de habla” (Inés Olza Moreno, 2005: 94).

Así, por ejemplo, Blum-Kulka (1996: 167) señaló que el intervalo de silencio entre las intervenciones puede oscilar entre el medio segundo de los hablantes de español e israelíes y los minutos que a veces se conceden los indios atabaska. Los chinos y los japoneses se sitúan en un término intermedio con varios segundos de pausa.

Dentro de las reglas de cambio de turno, cobra especial interés en relación con nuestro tema los llamados “solapamientos”, que pueden entenderse como una violación de dichas reglas. Los solapamientos en las intervenciones se deben, en la mayoría de los casos, a la autoselección por parte de los hablantes (Gallardo, 1996), bien porque ambos se seleccionen en el mismo lugar de transición, bien porque uno de ellos se autoseleccione sin que haya finalizado el turno de quien tenía la palabra. En este caso, puede deberse a una violación voluntaria de las reglas que podemos llamar “interrupción” y que presenta distinta frecuencia y significado según las culturas.

Por otra parte, habría también que tener en cuenta los distintos tipos de interrupciones que pueden operar en los intercambios comunicativos, es decir, y siguiendo a Gallardo (1993a) la interrupción que supone una ruptura de reglas de la interrupción que se presenta como discontinuidad conversacional. De este modo, podemos diferenciar:

- Interrupción o solapamiento competitivo: aquella que se acompaña de un tono de voz elevado, o del intento de imponerse.
- Interrupción o solapamiento colaborativo: aquella con la que el hablante intenta terminar el turno de su interlocutor.

Lo normal en una situación de solapamiento, es que uno de los hablantes se retire inmediatamente y puede darse el caso de que se retiren los dos, dándose entonces un intervalo o pausa interactiva. Por el contrario, si ambos participantes persisten en su intervención, “opera un sistema de distribución en virtud del cual el hablante que “chilla” más gana la palabra”; este chillar se refiere a varios rasgos no verbales y lingüísticos como pueden ser subir el tono, alargar vocales, hablar más lentamente... (Levinson 1983: 300, en Gallardo Paúls, 1993a)

La usurpación de turnos de habla se considera normalmente como una falta de cortesía lingüística, y, por tanto, un ataque a la imagen del interlocutor que sentirá que no puede ejercer su turno correctamente:

“Realizar una intervención lingüística o iniciar mi turno de habla antes de que mi interlocutor haya finalizado el suyo, puede valorarse como una invasión en este caso del lapso temporal que mi interlocutor tiene asignado, y cuya duración es prerrogativa del propio hablante el establecer” (Hernández Sacristán, 1999: 37).

Sin embargo, los frecuentes solapamientos que presenta el español (nos referimos aquí al español peninsular) suelen ser considerados como procedimientos de apoyo en una conversación o como una forma de cooperar en la interacción verbal. (Hernández Sacristán, 1999: 37). En este caso, el solapamiento es visto como símbolo de participación y, sobre todo, de interés en la conversación y parece que en nuestra cultura un grado aceptable de implicación en ésta exige cierta usurpación de turnos de habla.

Siguiendo esta idea, la caracterización de un receptor participativo en el caso del español vendrá precisamente representada por dos estrategias básicas (Gallardo Paúls, 1996c: 61) que están estrechamente relacionadas con los solapamientos:

- Señales de atención continuada, continuadores o aportaciones: “hm”, “mm”.
- Turnos de colaboración, completar oraciones: el oyente finaliza el enunciado iniciado por el oyente y “sigue hablando como si no hubiera habido interrupción”.

Por ello, hay que ser cautos, ya que, aunque todas las culturas presentan una valoración positiva o negativa de los solapamientos y los silencios, es cierto que en la nuestra predomina en conversaciones informales el segundo caso. Habrá también que tener en cuenta, por tanto, el mayor o menor grado de solapamientos y la duración de los silencios entre turnos de habla en vistas a la variabilidad intercultural.

Por otra parte, hay también que considerar, además a de la variabilidad cultural, una serie de factores determinantes, como pueden ser el tema de conversación y la relación entre los participantes. No obstante, en el caso de nuestra cultura, si nos situamos en contextos formales o bien, los turnos de habla están previamente establecidos, y en tal caso, contamos con un papel de moderador, o bien es difícil que se respeten estos; basta con echar un vistazo a determinados programas de televisión de toda índole donde rara vez podemos ver muestras de respeto ante los turnos de conversación, con lo que podemos afirmar que no sólo en un clima de confianza se producen estas violaciones, es más, los solapamientos entre los participantes suelen ser constantes.

En este sentido, para Haverkate (2004: 63), la etiqueta conversacional española representa otro caso extremo puesto que los participantes en una conversación aceptan tanto la interrupción como el monólogo simultáneo, como contribuciones

naturales a la conversación. Dentro del estudio de los actos metapragmáticos (aquellos realizados dentro del marco de la etiqueta conversacional) centra su atención en la norma “no interrumpas al que está hablando” y señala diferencias considerables con respecto a la tolerancia a las interrupciones conversacionales entre la española y otras culturas⁵⁰; para explicar esta tolerancia metapragmática en el caso de nuestra lengua, Haverkate señala que la duplicidad de turnos y las interrupciones se interpretan como señales de solidaridad, o sea, “señales que reflejan empatía e interés por la persona del interlocutor a través de la intensidad del contacto verbal” (2004: 63)⁵¹.

Una vez más hemos de tener cuidado, pues esto no significa que la usurpación de turno no sea considerada una ruptura con las reglas de cortesía para los hablantes españoles, es decir, el espectador español las respeta en gran medida, pero es consciente de ellas y no duda en considerarlas como una falta de educación, sobre todo, en contextos formales o en debates públicos.

3.4.2. La comunión fática

La mayor o menor presencia de silencios en las interacciones conversacionales y en determinadas situaciones que no exigen en sí un intercambio nos lleva también a tener en cuenta, en el ámbito de la cortesía, la denominada “comunión fática”.

Al inicio del apartado sobre este tema en el famoso estudio de Haverkate sobre la cortesía verbal (1994), el autor recurre a unas palabras muy ilustrativas de Levi-Strauss que pueden actuar como punto de partida en una reflexión sobre esta cuestión:

“(…) nuestra civilización maneja la lengua de una manera que podría calificarse de inmoderada: hablamos a cada paso, cualquier pretexto nos sirve para hacer una observación, una pregunta, un comentario... Este modo de abusar de la lengua no es universal, ni siquiera es frecuente” (1958, 77-78, en Haverkate, 1994: 61)

Pareciera entonces, según se deduce de estas palabras, que en la sociedad occidental hubiera una consideración muy negativa del silencio, interpretado éste siempre como falta de cooperación lingüística, falta de interés o, lo que es peor aún, falta de educación; la denominada “comunión fática”⁵² vendrá a actuar, precisamente, como

⁵⁰ Cabe destacar recordar un punto al que aludíamos al tratar el silencio y los sistemas de comunicación no verbal, aquel que hacía referencia a que en las culturas que proxémicamente presentan menores distancias entre los interlocutores suelen ser más propensas al solapamiento de turnos de habla.

⁵¹ La frase “el diálogo es un monólogo intercalado” ha nacido, probablemente, en España. Cuando dos individuos empiezan aquí una conversación no intentan intercambiar una idea, sino afirmar las propias todo el tiempo que le permita el otro (Díaz Plaja, 1976: 88-89 en Haverkate, 2004: 64).

⁵² El concepto de comunión fática fue introducido por el antropólogo funcionalista B. Malinowski en 1923. Él usaba la expresión *comunión fática* para designar “a type of speech in which ties of union are created by a mere exchange of words” (Malinowski 1923: 303). Para este autor, las palabras van más allá de la mera transmisión de información e inciden en el carácter social del hombre:

una estrategia verbal que el hablante utiliza para minimizar estas posibles amenazas que, sobre la imagen de los hablantes, puede provocar el silencio.

Veámos en el apartado anterior cómo Haverkate se refiere a la denominada por él “cortesía metalingüística”, a la que otorga dos finalidades, por un lado establecer o mantener un contacto social apreciable y, por otro, observar las reglas de la etiqueta conversacional (1994: 57). A la primera de las finalidades estará pues destinada la comunión fática.

Para este autor, la comunicación fática tiene una función principal, la de crear cierto ambiente de “solidaridad” que permita entablar un clima de confianza entre los interlocutores. Para alcanzar esta finalidad es necesario evitar que se produzcan las amenazas producidas por el silencio mencionadas, que él explica como la “tensión psicosocial inherente a situaciones potencialmente comunicativas en las que deja de desarrollarse un intercambio verbal” (1994: 58).

En opinión de Hayakawa este tipo de estrategia se constituye asimismo como una de las funciones principales de la comunicación:

“it is possible to state, as a general principle, that the prevention of silence is itself an important function of speech, and that it is completely impossible for us in society to talk only when “we have something to say”” (1952: 79, en Haverkate 1994:60).

En consonancia con este principio, la comunión fática se manifestaría entonces como la realización lingüística de una máxima que, de acuerdo con el tipo de intercambio verbal, se definiría positivamente como “sigue hablando” y negativamente como “evita el silencio”⁵³.

Debido a que el objeto de este tipo de emisiones recae en la intención comunicativa, los temas que se incluyen dentro de las mismas suelen caracterizarse por un alto grado de redundancia conceptual y suelen carecer de contenido informativo; en este sentido, es frecuente acudir a temas estereotipados y reconocibles por los miembros de una comunidad de habla que nos sirven para llenar esos huecos de silencio. Así, como sabemos, en el caso del español serán recurrentes temas como el tiempo atmosférico (“¡Qué calor hace hoy!”), el aspecto físico (“¡Qué grande está tu hijo!”), u aquellos relacionados con determinados contextos de situación (el estado del edificio en el caso de un encuentro en un ascensor comunitario). Estas expresiones o

[...] fulfil a social function and that is their principal aim, but they are neither the result of intellectual reflection, nor do they necessarily arouse reflection in the listener. Once again we may say that language does not function here as a means of transmission of thought. (*Ibid.*)

⁵³ Haverkate (1994:60) aplica este principio a la cultura española y pone como ejemplo unos pasajes de la novela de Eduardo Mendoza *La ciudad de los prodigios* (1988); recogemos aquí uno de ellos:

-Ven Delfina, acabó diciendo, vamos a sentarnos un poquito en aquel banco.

-Aquí estaremos muy bien-dijo él cuando se hubieron sentado-; *ahora la necesidad de hablar se haría imperiosa* (342; la cursiva es del autor).

temas estandarizados son fácilmente reconocibles por cada comunidad de habla y están también sujetos a la variabilidad intercultural.

En opinión de Leech (1997) la comunión fática viene a representar un caso especial de las máximas de acuerdo y cortesía. Desde su punto de vista, los temas recurrentes o banales que suelen ocupar estos intercambios son una forma de centrar la atención en las actitudes de los interlocutores y no en los temas de conversación en sí. Para este autor, se impondría por tanto la máxima de cortesía de evitar el silencio como falta de cooperación en la conversación.

Por otra parte, hay que considerar que la comunicación fática sólo se dará en determinadas situaciones y, por tanto, hemos de excluir contextos en que los roles de los participantes estén previamente establecidos (Lever, 1975 en Haverkate 1994: 58), así sucedería por ejemplo, en una clase universitaria, en un juicio o al comprar un billete de autobús. Por el contrario, existen situaciones propensas a este tipo de comunicación, es decir todas aquellas en que se produzcan encuentros entre desconocidos o entre conocidos sin la suficiente confianza para entablar otro tipo de conversación, como suele suceder en un taxi, en un ascensor, o en una sala de espera.

Cheepen, sin embargo, ofrece una definición más amplia de este concepto. En su opinión, la comunión fática no se limita a rituales conversacionales en determinados contextos sino que puede “tener lugar como palabras cortas o frases entre otra habla no-fática, y también se puede extender a la totalidad de un encuentro (como en una charla)” (Cheepen, 1988: 20-21).

Sin embargo, al igual que ocurre con otras manifestaciones de cortesía verbal, dista también mucho la comunión fática de ser un fenómeno universal y las diferencias entre distintas culturas pueden dar lugar a malentendidos interculturales.

En relación a este tema, quisiera recoger de nuevo dos anécdotas personales que viví en Lituania, y que pueden ilustrar este tipo de malentendidos. Durante las primeras semanas de mi estancia en el país, noté, con cierta preocupación, que mis vecinos no me saludaban cuando nos encontrábamos en la puerta principal del edificio o al cruzarnos por las escaleras; percibí también, que al entrar en los ascensores (de edificios públicos), las personas no intercambiaban ningún saludo entre ellos, ni tampoco conmigo. Esta ausencia de saludos producía en mí cierta incomodidad y una acusación implícita de mala educación hacia esa cultura. Más adelante, mis alumnos me hicieron ver que en ese país no son comunes los saludos entre personas que no han sido presentadas previamente.

Estos breves ejemplos pueden servir para confirmar que existen numerosos casos en los que esta idea de falta de cooperación o intercambio lingüístico no prevalece en el caso de imponerse el silencio, (así lo demuestran, también, los estudios sobre la

cultura finlandesa); una vez más, la lengua viene determinada por las reglas de cortesía sometidas a la variabilidad cultural.

Para la cultura española, caracterizada por un alto grado de intolerancia al silencio y por la búsqueda de la mencionada “afiliación a un grupo”, las intervenciones verbales en situaciones de comunión fática, se constituyen, en muchos casos, como muestras de educación y etiqueta conversacional; su ausencia genera, en ciertas ocasiones, cierto malestar y tensión, y en el caso de no producirse entre nativos, como hemos visto, malentendidos interculturales.

No obstante, esta idea de la cultura española corre el riesgo de caer en el tópico, ¿son tan comunes los casos en que las personas evitan caer en el silencio? ¿es tan frecuente la comunión fática en español hasta el punto de que se considere algo intrínseco a la cultura de nuestro país?

Es cierto que la nuestra es, como suelen serlo los países mediterráneos, una cultura donde prevalece una imagen de confianza y, como hemos dicho, de afiliación al grupo, en contraposición con el grado de privacidad que presentan otras culturas, como por ejemplo, la alemana. Los casos de comunión fática son previsiblemente más habituales en la cultura española que en otras culturas y un español en un contexto intercultural reconoce su ausencia en el caso de que no se produzcan.

Sin embargo, como todos sabemos, la imagen de un español para un extranjero suele estar cargada de adjetivos como extrovertido, sociable, hablador, y, sobre todo, ruidoso; esta idea suele forjar en nuestros estudiantes una concepción un tanto sesgada de nuestra propia cultura y como profesores de español hemos de evitar la alusión recurrente a este tipo de estereotipos. Esta concepción generalizada de que el español aprovecha cualquier instante para entablar una conversación, o de que los españoles parecen tener verdadero miedo al silencio, representa un tanto caricaturizada de nuestro modo de ser.

En este sentido, a la hora de tratar estos temas con nuestros estudiantes, será necesario insistir en que los casos de comunión fática tienen que ver mucho con factores como la edad, el sexo y la variación diastrática. Habrá entonces que determinar sobre qué tipo de situaciones pueden crearse generalizaciones que nos den pautas aplicables a la enseñanza del español como lengua extranjera. A este tema dedicamos el tercer capítulo de este trabajo.

3. SILENCIO Y CORTESÍA EN LA CLASE DE ELE

3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Este trabajo parte, como mencionábamos en la introducción, de mi propia experiencia al encontrarme con ciertos malentendidos interculturales, algunos de

ellos comentados en este trabajo, relacionados con la cortesía verbal al trabajar como profesora de español en Lituania. Nace, también, de carencias observadas entre estudiantes húngaros de nivel avanzado y superior residentes en Hungría y de ciertas apreciaciones y comentarios que estos hacían en clase al encontrarse con ejemplos de lengua reales⁵⁴.

No cabe duda de que tratar aspectos de pragmática intercultural es una tarea complicada en clase de español. Muchos profesores se muestran muy escépticos ante estos aspectos; las pautas de interacción en la conversación y las reglas lingüísticas vinculadas con aspectos socioculturales son temas difíciles de abordar cuando no se cuenta con ejemplos reales y con la propia experiencia del alumno en el contexto de la vida cotidiana de la segunda lengua, ya que carece de un *input* real sobre el que basar estas cuestiones.

Coincidimos con Hernández Sacristán en que, desgraciadamente, el tipo de conversación característico del aula de idiomas presenta ciertos rasgos por los que este tipo de contenidos pragmáticos suelen estar ausentes. Así, las clases, normalmente carecen de un auténtico marco conversacional en la segunda lengua, y aún más, todavía resulta relativamente común que las secuencias de apertura y cierre se formulen en la lengua nativa. “El incorrecto dominio de los procedimientos con los que se crea el marco conversacional tiene un efecto inhibitorio de la praxis conversacional en situaciones naturales, y los errores en la creación de dicho marco pueden introducir una valoración negativa global sobre el conjunto de una interacción comunicativa” (Hernández Sacristán, 1999: 141)

Por otra parte, como hemos comentado anteriormente, estamos ante fenómenos de los que los alumnos no suelen ser conscientes, a menos que residan o hayan residido en un país hispanohablante y que posean el suficiente grado de competencia intercultural como para considerar asuntos relacionados con la cortesía verbal en nuestra lengua. A esto, hay que añadir la baja conciencia sociolingüística que puede tener un estudiante de una segunda lengua, a no ser que su propia experiencia o sus conocimientos académicos le hayan hecho reflexionar sobre estos aspectos.

Por este motivo, y, desde nuestro punto de vista, no creemos que los temas que aquí nos ocupan, esto es, el tratamiento de cuestiones que afectan al silencio y a la interacción verbal, sean elementos lo suficientemente pertinentes como para tratar en niveles iniciales en la clase de ELE, aunque sí merecerían ocupar un tiempo en niveles avanzados; muchos de los estudiantes que alcanzan estos niveles, con bajo contacto con la cultura española, presentan aún ciertas lagunas en cuanto a aspectos pragmáticos interculturales se refiere. Se generan entonces una serie de malentendidos que afectan, no tanto a la comunicación en sí, sino, como vemos en el primer capítulo, a cuestiones relacionadas con su imagen y su confianza en el desenvolvimiento en esta lengua, y que forman parte de una buena competencia comunicativa.

⁵⁴ Es el caso, por ejemplo de algunos usos de los saludos en español.

La estrecha vinculación entre lengua y cultura, de la que el silencio da muchas muestras, se ha visto también reforzada desde hace años por el desarrollo de la llamada competencia intercultural en el marco del aprendizaje de lenguas; con ella, el profesor ha pasado de actuar como transmisor de conocimientos a convertirse en un auténtico “mediador intercultural” (Byram, 1997), que actúa intentando involucrar al alumno en la cultura meta, entendiendo que ésta ha de situarse en un punto de equilibrio con la propia cultura del alumno, construyendo un espacio donde quepan lo similar y lo diferente. Para desarrollar este tipo de estrategias interculturales los profesores deben, o suelen, en la mayoría de los casos, haber pasado por este mismo proceso de reflexión entre su cultura y la ajena, es decir, hemos de ser conscientes de cómo nuestra cultura (que implica, como sabemos, una percepción del mundo) puede afectar a la interacción con los demás, y de que es la cultura la que determina directamente un alto porcentaje de nuestros comportamientos, comunicativos o no.

Por otro lado, como veíamos en el capítulo anterior, los estereotipos culturales españoles relacionados con estos temas están aún muy arraigados entre los estudiantes extranjeros, hasta el punto de que en situaciones donde no se confirman suele producirse cierto grado de desconcierto.

Partiendo de estas ideas, este capítulo está estructurado en dos partes:

- La primera de ellas está dedicada a una encuesta que hemos realizado en varios países sobre aspectos relacionados con la cortesía verbal y el silencio.
- La segunda parte describe los cuatro bloques de actividades didácticas que se presentan en el anexo de este trabajo.

3.2. ENCUESTAS: CRITERIOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El objetivo de este análisis es determinar una serie de situaciones o contextos vinculados al uso del silencio y a la cortesía verbal (comunidad fática, turnos de habla y solapamientos) que presenten diferencias culturales entre España y otros países y/o culturas. Estas situaciones nos servirán para concretar, posteriormente, una propuesta práctica en el aula para la enseñanza y aprendizaje de estos aspectos vinculados al desarrollo de la competencia pragmática, sociocultural e intercultural del hablante extranjero.

Hemos de puntualizar que, con estas encuestas, no hemos pretendido hacer un estudio exhaustivo acerca de las diferencias interculturales que presentan varios países en cuestiones de hábitos relativos a los temas que hemos señalado, sino tan solo, como acabamos de decir, obtener un punto de referencia que pudiera sernos válido para enfocar nuestra propuesta didáctica.

A continuación detallamos las pautas que hemos seguido para la realización de las encuestas y los criterios de elaboración de las mismas:

- Países que han participado: España, Italia, Alemania, Lituania, Hungría, Finlandia y China.
- Número de encuestas realizadas: se han elaborado un total de 20 encuestas en cada país, con un total de 140 personas entrevistadas.
- Lengua de las encuestas: el entrevistado podía elegir entre realizar la encuesta en español o en su lengua materna (excepto en los casos de China y Finlandia en los que las traducciones han sido en inglés). No ha sido requisito previo que los participantes fueran estudiantes de español.
- Características de los encuestados: los entrevistados han sido personas en un rango de edad entre los 20 y los 30 años con estudios universitarios.

Para la elección de las encuestas hemos partido de los cuatro ámbitos que se señalan en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras* pues consideramos que se trata de categorías amplias, adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua.

El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. La clasificación que adopta el Marco de Referencia es de orden superior, limitándolos a categorías generales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua; son los siguientes:

- ÁMBITO PERSONAL: aquel en el que se desarrolla la vida privada del individuo, que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales.
- ámbito público: aquel en el que una persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con variedad de propósitos.
- ÁMBITO PROFESIONAL: aquel en el que una persona desarrolla su trabajo o su profesión.
- ÁMBITO EDUCATIVO: en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.

A continuación, presentamos un cuadro de las categorías descriptivas señaladas en el marco para cada uno de los ámbitos⁵⁵.

ÁMBITOS	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	ACONTECIMIENTOS	ACCIONES
PERSONAL	Hogar propio, de la familia, de amigos o de desconocidos; habitación en un hotel, etc.	La familia y las relaciones sociales	Familia, familia política, amigos íntimos, amigos conocidos.	Acontecimientos familiares, encuentros, fiestas, visitas, vacaciones, etc.	Acciones de la vida cotidiana, actividades de ocio, aficiones, etc.
PÚBLICO	Espacios públicos en la ciudad, medios de transporte, tiendas, lugares de ocio, etc.	Autoridades, instituciones públicas, asociaciones diversas, partidos políticos.	Ciudadanos, funcionarios, empleados de comercio, camareros, etc.	Incidentes y accidentes, reuniones públicas, espectáculos, bodas, funerales, etc.	Compras, uso de servicios públicos, viajes, ocio, servicios religiosos.
PROFESIONAL	Oficinas, estaciones, aeropuertos, empresas, establecimientos públicos, etc.	Pequeña y mediana empresa, multinacionales, sindicatos, etc.	Empresarios, empleados, directivos, colegas, compañeros, clientes, etc.	Reuniones, entrevistas, recepciones, congresos, conflictos laborales.	Administración empresarial, dirección, producción, operaciones comerciales, marketing, etc.
EDUCATIVO	Escuelas, institutos, universidades, salas de conferencias, etc.	Colegios, facultades, colegios profesionales, asociaciones profesionales, etc.	Profesores y personal docente, educadores. Estudiantes, compañeros de clase, etc.	Inicio de curso, matriculación, visitas e intercambios, reuniones, acontecimientos deportivos, etc.	Clases, asambleas, juegos, trabajo en laboratorio y biblioteca, seminarios, debates, etc.

Contexto externo de uso: categorías descriptivas. Adaptado del *Marco Común de Referencia Europea para el aprendizaje de Lenguas*.

A cada uno de estos ámbitos les hemos asignado una o varias preguntas con tres o cuatro respuestas posibles. Hemos de precisar que se trata de cuestiones de carácter muy general, que no presentan consideraciones relativas a género u otras variables que se podrían matizar con respecto a los contextos. De hecho, han sido varios los comentarios relativos a la poca precisión de algunas de las preguntas, a algunos de ellos haremos referencia en el análisis de los resultados.

⁵⁵ A menudo, y de hecho es lo más frecuente, pueden entrar en juego más de un ámbito, pues las actividades diarias no son parcelas de comportamiento e interacción estancos. Así, para un profesor los ámbitos profesional y educativo se solapan; el ámbito público, con las interacciones y transacciones sociales y administrativas, así como con los contactos con los medios de comunicación, se solapa con los demás ámbitos.

El siguiente cuadro muestra las cuestiones que se han utilizado para la encuesta y los resultados expresados en número de respuestas por países:

ÁMBITOS		PAÍSES (PORCENTAJES)						
		ESP.	IT.	AL.	HUNG	FIN.	LIT.	CH.
ÁMBITO PERSONAL	1. En una comida familiar cotidiana:							
	a) normalmente, se permanece en silencio	0	0	1	0	2	1	3
	b) normalmente, se mantiene una conversación fluida	13	15	5	10	6	10	8
	c) se mantiene una conversación pero el silencio no resulta incómodo	7	5	14	10	12	9	9
	2. En un viaje en un medio de transporte privado con un amigo/a íntimo/a:							
	a. normalmente, se mantiene una conversación	9	10	7	8	6	9	11
	b. normalmente, se permanece en silencio excepto si hay algo importante que contar	0	0	2	0	5	2	1
	c. se mantiene una conversación pero el silencio no resulta incómodo	11	10	11	12	9	9	7
	ÁMBITO PÚBLICO	3. Al viajar en un medio de transporte público (larga distancia) normalmente:						
a) inicias una conversación con la persona que está a tu lado.		9	3	2	0	2	1	1
b) permaneces en silencio.		4	6	5	4	4	6	5
c) sólo hablas si la otra persona inicia una conversación		2	5	8	11	8	11	4
d) depende del tipo de persona que se siente a tu lado (especifica):		5	6	5	5	6	2	10
4. Al viajar en un medio de transporte público (corta distancia) normalmente:								
a) Inicias una conversación con la persona que está a tu lado.		0	1	0	0	0	0	0
b) permaneces en silencio.		4	7	8	13	13	8	17
c) sólo hablas si la otra persona inicia una conversación		14	10	11	7	6	11	2
d) depende del tipo de persona que se siente a tu lado (especifica):		2	2	1	0	1	1	1
5. En un ascensor, lo más normal en tu país sería:								
a) saludar y permanecer en silencio.		11	15	8	14	5	5	6
b) permanecer en absoluto silencio sin saludar.		0	2	12	4	14	14	12
c) hacer algún tipo de comentario porque el silencio resulta incómodo. ¿Sobre qué temas normalmente?	9	3	0	1	1	1	2	

ÁMBITO DE TRABAJO	6. En tu trabajo (especifica qué tipo de trabajo), con tus compañeros:							
	a) normalmente, trabajamos en absoluto silencio, la conversación no está bien considerada en el trabajo.	0	0	4	3	2	2	3
	b) normalmente, mantenemos algún tipo de conversación personal.	15	18	11	9	10	14	11
	c) normalmente, mantenemos algún tipo de conversación pero sólo relacionada con el trabajo.	5	2	5	8	8	4	6
	7. En una reunión de trabajo:							
	a) los turnos de intervención están previamente establecidos.	0	0	5	6	2	5	4
	b) los turnos de palabra no están establecidos pero se respeta el tiempo de cada participante.	9	8	13	13	15	14	16
c) son frecuentes las interrupciones y solapamientos entre los participantes.	11	12	2	1	3	1	0	

ÁMBITO EDUCATIVO	8. En una clase de tipo universitario en tu país:							
	a) normalmente, se permanece en silencio a no ser que el profesor pregunte directamente al estudiante.	9	10	7	9	15	10	14
	b) son frecuentes las interrupciones al profesor para preguntas y cuestiones relativas al tema de la clase.	10	9	5	9	3	7	1
	c) son frecuentes las discusiones entre los alumnos sobre temas relacionados con la materia.	1	1	8	2	2	3	5

A continuación presentamos un breve análisis de los resultados expresados en gráficas de porcentajes:

1. ÁMBITO PERSONAL

Tal y como se muestra en la FIGURA 1, las encuestas realizadas no muestran diferencias considerables en el ámbito personal, a excepción de Alemania, Finlandia, Lituania y China que presentan alguna o algunas respuestas positivas en la respuesta a) a la pregunta 1. Respecto a esta pregunta hemos de considerar el hecho de que el contexto "comida familiar cotidiana" puede resultar poco frecuente en determinados países, donde la comida o la cena suele realizarse individualmente y en un contexto no familiar.

Resultados similares se muestran en la pregunta 2 de este mismo ámbito, que también presenta algunas respuestas positivas a la opción b) por parte de los mismos países (Alemania, Finlandia, Lituania y China).

Considerando los resultados obtenidos de estas preguntas, no encontramos pertinente trabajar este ámbito en clase, pues, aunque existen pequeñas diferencias culturales, creemos que se trata, principalmente, de comportamientos vinculados a la personalidad del hablante y a las características concretas de cada situación, más que a factores vinculados a la cortesía social, y, por tanto, relacionados con patrones culturales de las comunidades de habla.

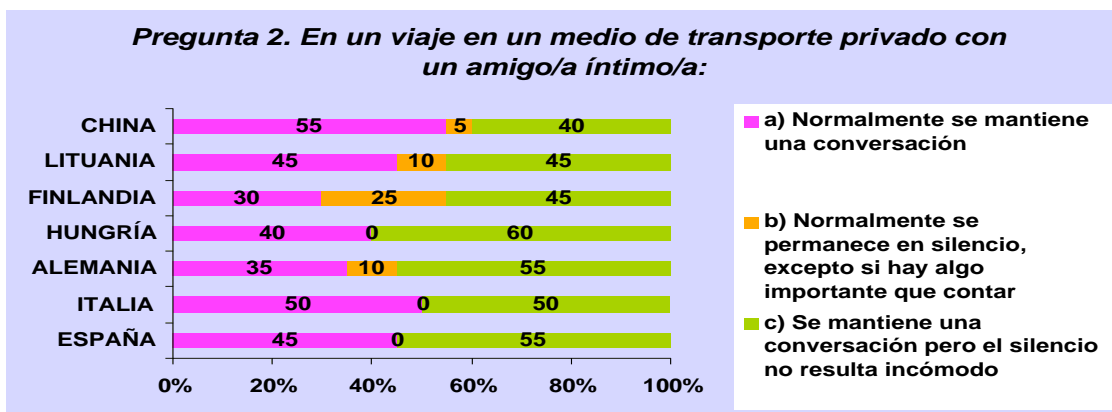
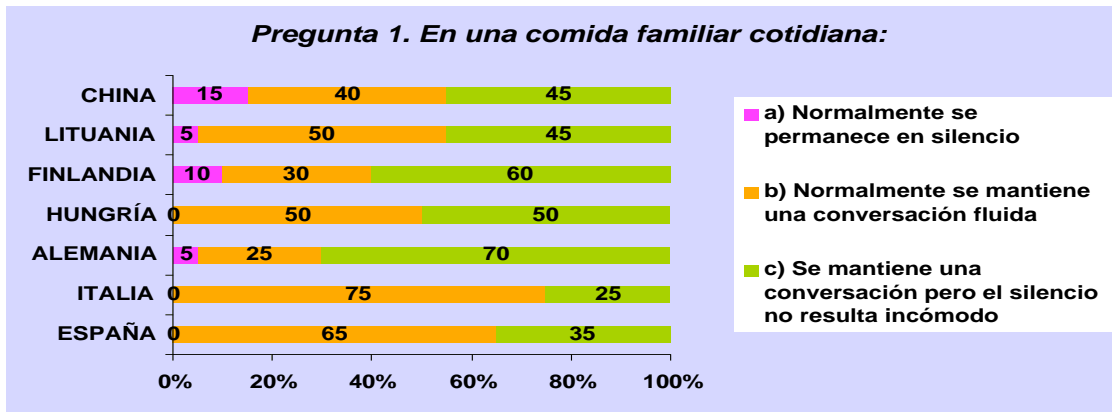


FIGURA 1. Porcentajes de respuesta por países a las cuestiones relativas al ámbito personal.

2. ÁMBITO PÚBLICO

En el ámbito público (FIGURA 2) las encuestas muestran mayor diferencia entre los porcentajes de respuestas de los distintos países, principalmente en aquellas relativas a las preguntas 3 y 5.

En la pregunta 3 podemos ver cómo las respuestas positivas a la opción a) son significativamente más altas en España, en relación con el resto de los países, especialmente en comparación con China, Lituania o Hungría. Con respecto a la

opción c) de esta pregunta, que contiene una respuesta abierta (*depende de la persona que se siente a mi lado, específica*) estas han sido las respuestas más frecuentes: la persona parece simpática (Hungría (2), Alemania (1), China (2), Finlandia (3)); la persona resulta guapa o atractiva (China (3)); similar edad (Italia (1), Alemania (1) Finlandia (1)). En las encuestas españolas, dos respuestas aluden a que, normalmente, las personas de más edad inician una conversación más frecuentemente y, por tanto, es más probable mantener una conversación con ellas; la persona inspira confianza (España (1), Italia (2), China (2)); la persona parece limpia (Alemania (1), China (2)); la conversación surge con naturalidad (España (2), Italia (1)).

En la pregunta 4, ningún país, a excepción de Italia, optó por la opción a); también es interesante observar diferencias entre el alto porcentaje de respuestas dadas a la opción b) de países como China, Finlandia y Hungría en comparación con España.

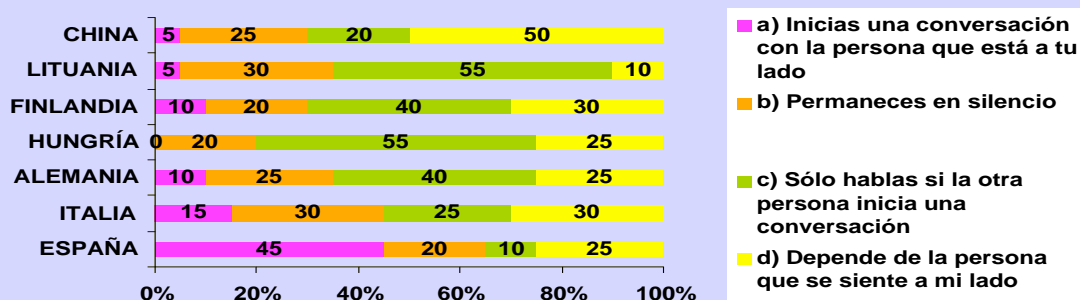
Respecto a la pregunta 5, las diferencias vuelven a ser significativas, destacando el alto porcentaje de respuestas positivas a la opción b) por parte de Alemania, Finlandia, Lituania y China, en comparación con España, en donde ninguna persona respondió positivamente. También son destacables las respuestas dadas a la opción c), a la que en España responden positivamente casi la mitad de los encuestados.

En cuanto a la pregunta abierta de esta opción c) (*¿Sobre qué temas, normalmente?*) estas han sido las respuestas más frecuentes:

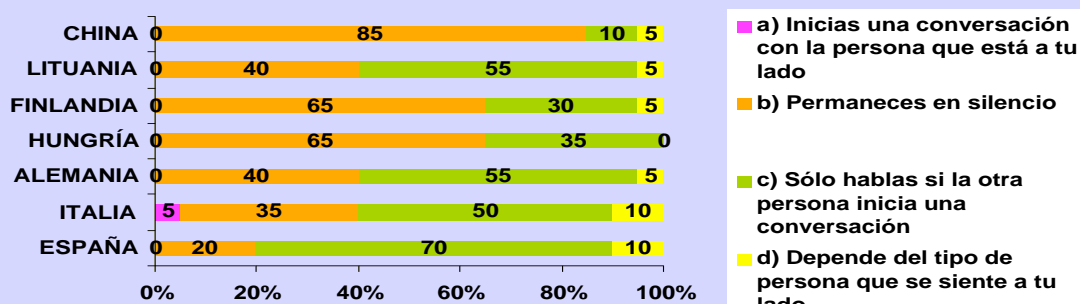
- El tema del tiempo atmosférico (España (7), Italia (3), Hungría (1), Finlandia (1) y China (2)).
- El funcionamiento del propio ascensor (España (2), Italia (1)).
- El estado del edificio (España (2)).
- Temas políticos o político sociales de poca trascendencia (España (4), Italia (1))
- Trabajo (Hungría (1), China (1)).

Por tanto, tal y como muestran los resultados de estas preguntas, éste es uno de ámbitos donde las diferencias entre patrones culturales vinculados a la oposición silencio/ habla y a la elección de determinadas expresiones lingüísticas son más evidentes. Es obvio, claro está, que las cuestiones relacionadas con la cortesía verbal y la comunión fática están claramente vinculadas a contextos sociales; consecuentemente, serán estos contextos públicos y sociales los que merezcan más atención en la clase de ELE.

Pregunta 3. Al viajar en un medio de transporte público (larga distancia) normalmente:



Pregunta 4. Al viajar en un medio de transporte público (corta distancia) normalmente:



Pregunta 5. En un ascensor, lo más normal en tu país sería

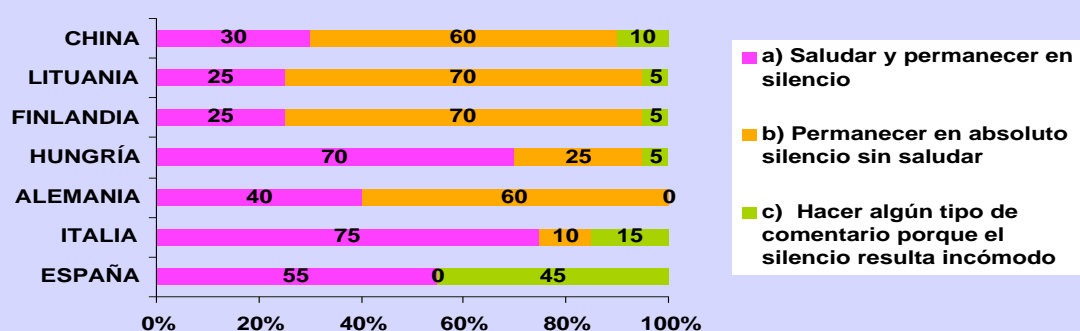


FIGURA 2. Porcentajes de respuesta por países a las cuestiones relativas al ámbito público.

3. ÁMBITO DE TRABAJO

El porcentaje de respuestas relativas al ámbito de trabajo se muestra en la FIGURA 3. Hemos de precisar en relación a este ámbito que nuestros encuestados están en un franja de edad entre los 20 y 30 años, con lo cual, algunos de ellos aún no trabajan o realizan trabajos a tiempo parcial.

La opción de respuesta mayoritaria ha sido la b) por parte de todos los países, sin embargo hay que destacar la ausencia de respuestas para la opción a) entre los encuestados en España en comparación con el resto de los países. Respecto a la pregunta 7, es muy destacable la diferencia entre España e Italia y el resto de los países en cuanto a las respuestas dadas a la opción c).

Será por tanto, oportuno detenernos en el tratamiento en el aula de cuestiones relacionadas con los solapamientos y la usurpación de turnos de habla por las diferencias culturales existentes en la frecuencia de estos fenómenos.

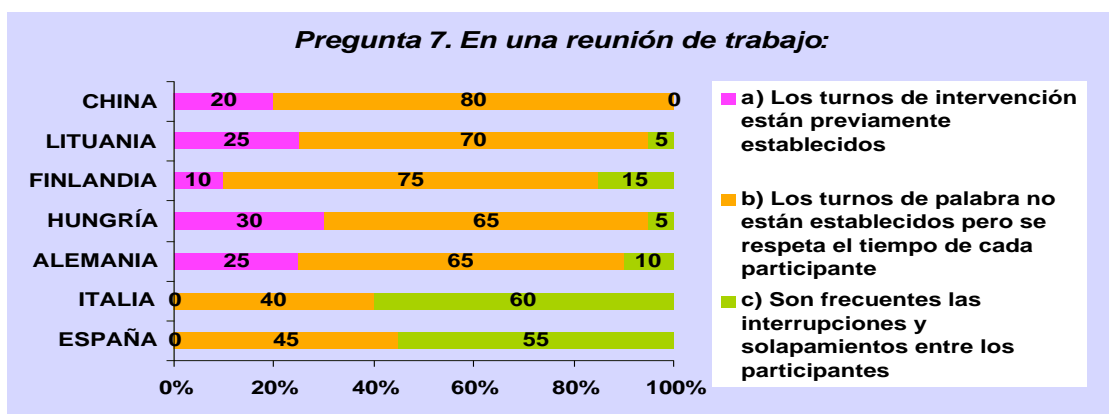
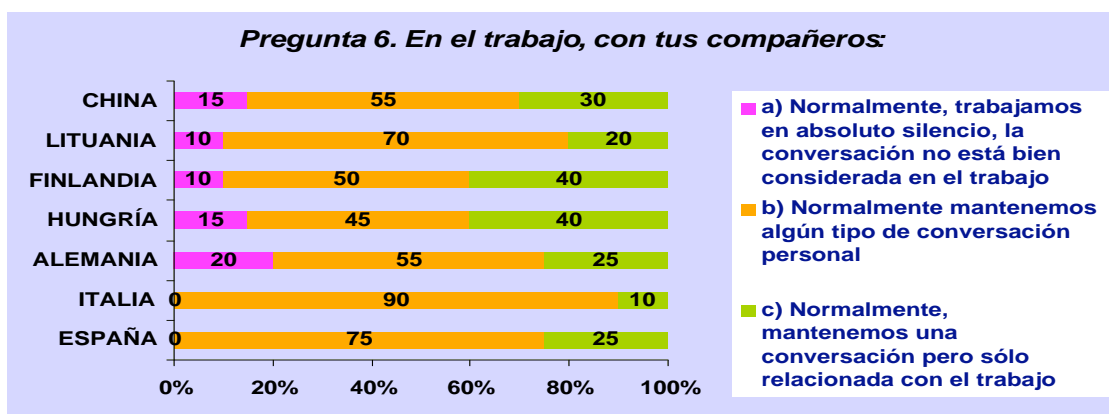


FIGURA 3. Porcentajes de respuesta por países a las cuestiones relativas al ámbito de trabajo.

4. ÁMBITO EDUCATIVO

En cuanto al ámbito educativo (FIGURA 4) no encontramos diferencias muy significativas entre los distintos países, aunque si es destacable la baja cantidad de respuestas positivas para la opción c) por parte de todos los países, con excepción de Alemania.

Hemos de añadir también, que algunos encuestados (principalmente de países como Alemania, Finlandia y Hungría) escribieron comentarios con respecto a la baja precisión de esta pregunta, es decir, si se trataba de un seminario, de una clase teórica o que la respuesta dependía mucho de la materia.

No encontramos necesario detenernos en este tema en la práctica en el aula, aunque si sería, en nuestra opinión, necesaria una reflexión previa sobre las pautas lingüísticas y conversacionales que se desarrollan en el ámbito académico en el país en que estemos enseñando, puesto que en las clases de idiomas la participación de los estudiantes es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa.

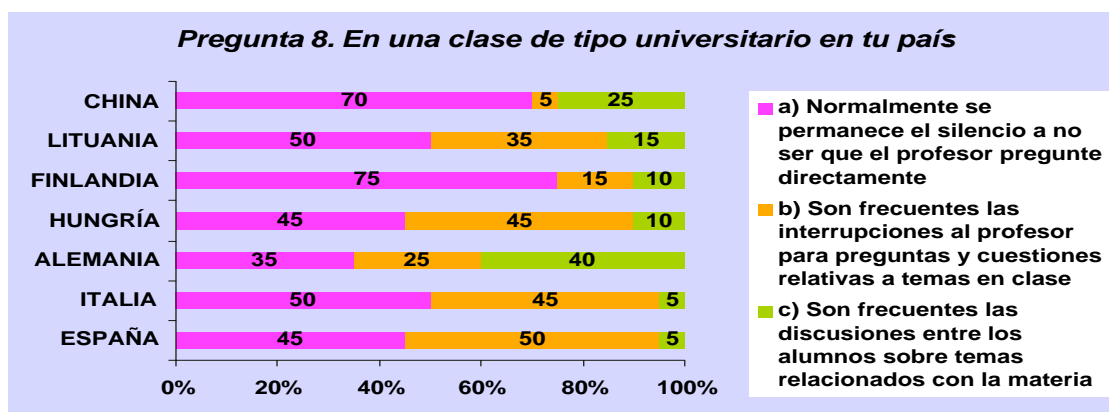


FIGURA 4. Porcentajes de respuesta por países a las cuestiones relativas al ámbito educativo.

3.3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.3.1. Definición del nivel

NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL

El alumno del nivel B2 puede expresarse con claridad, manifestando sus puntos de vista y desarrollando argumentos con muy escasas limitaciones para decir lo que quiere decir. Asimismo, dispone ya de un amplio vocabulario que le facilita evitar la repetición de vocablos, aunque en ocasiones se pueda producir alguna vacilación a causa de ciertas lagunas léxicas. De la misma manera, su competencia gramatical le permite corregir retrospectivamente los escasos fallos que puedan cometerse en las estructuras de las frases. Su pronunciación resulta ya clara y natural. En cuanto a la adecuación sociolingüística, está capacitado para adaptarse a los diferentes registros, así como situaciones diversas entre hablantes nativos, interactuar en distintas situaciones de comunicación y ajustar los cambios de estilo, pronunciación y énfasis que se producen en la conversación. Se comunica espontáneamente y en periodos más largos y complejos su discurso resulta claro y coherente, ya que utiliza mecanismos correctos de cohesión, aunque cierto nerviosismo puede aparecer aún en una conversación larga.

NIVELES DE COMPETENCIA EN LAS CUATRO DESTREZAS BÁSICAS

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	<p>Realiza presentaciones y descripciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Puede elaborar argumentos de forma sistemática y clara, apoyándolos con ejemplos y ampliaciones propias, con fluidez notable y facilidad de expresión.</p> <p>En cuanto a la interacción oral, el usuario habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.</p>
EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	<p>Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de distintas fuentes. Sus textos resultan claros y estructurados, ya que maneja las normas de cohesión y coherencia del discurso escrito. Las posibles carencias de vocabulario y de estructura se subsanan gracias a circunloquios y paráfrasis. Sintetiza y organiza correctamente la información procedente de distintas fuentes; puede así mismo, adaptarse a las pautas propias del género elegido. El alumno corrige errores o deslices al darse cuenta de ellos o si intuye que pueden dar lugar a malentendidos.</p>

COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL	<p>Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académico profesional. Puede tener problemas cuando se trata de usos idiomáticos de la lengua o de una estructuración inadecuada del discurso. No obstante, comprenderá las ideas principales de cualquier discurso lingüísticamente complejo, desde un nivel de lengua estándar a temas específicos o técnicos.</p> <p>En conversaciones entre hablantes nativos puede tener alguna dificultad para captar lo que se dice a su alrededor así como en participar con eficacia en ciertas conversaciones si no se modifica su discurso.</p>
COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	<p>Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.</p>

3.3.2. Descripción de las actividades

Teniendo en cuenta los resultados de las encuestas, las actividades que planteamos en el trabajo se dirigen a tratar el tema de la cortesía y el silencio en ámbito público pues es el que, como era de esperar, muestra diferencias más significativas.

Los ejercicios que hemos elaborado constituyen unidades didácticas pero pueden utilizarse también como actividades secuenciadas de forma independiente siguiendo los bloques temáticos en los que los hemos agrupado. Estos bloques son los siguientes:

1. *Silencio y ruido en España*: este bloque inicial, constituido por la actividad “Se busca silencio” está destinado a tratar el fenómeno de la cantidad de ruido vs. silencio en España pues creemos que es un tema que presenta grandes diferencias interculturales con respecto a otras culturas. Aunque este tema no forma parte del campo de la pragmática, en el desarrollo de las actividades si se tratan aspectos vinculados a la cortesía verbal (como el ejercicio 1.e.). Con ellas queremos también hacer hincapié en los estereotipos asociados al ruido en España.

2. *Los saludos y la comunión fática*: este bloque consta de dos actividades con distintos ejercicios:

- “¿No saludas?”: planteada para tratar en el aula el uso de los saludos en nuestro país en determinados contextos, así como los recursos lingüísticos asociados a estos.

- “¿Hablar por hablar?”: con los ejercicios de esta actividad queremos mostrar la presencia de la comunión fática en ciertas situaciones y los temas y recursos lingüísticos más comunes en ellas.

3. Turnos de palabra y solapamientos: en este tercer bloque proponemos la actividad “¿Me dejas hablar?” para trabajar estos dos fenómenos tan frecuentes en la conversación en español; nos ocupamos de ellos desde la óptica de la pragmática intercultural a través de ejemplos y ejercicios prácticos que hacen hincapié en la cortesía lingüística y en las variantes interculturales.

4. Tarea final: la actividad “Una guía de estereotipos” está planteada para elaborar un decálogo sobre la relación entre los españoles y el silencio para un turista extranjero; con este último bloque queremos que los alumnos, partiendo de un texto ilustrativo, sintetizen en forma de decálogo lo aprendido en los tres bloques precedentes.

Los objetivos, contenidos y características de cada bloque están descritos al inicio de los mismos. El profesor puede seguir el apartado “procedimientos” o bien, adaptar las actividades de la forma que crea conveniente para sus alumnos o grupo. Las actividades están planteadas para el nivel señalado, no obstante, son también válidas para niveles superiores y, algunas de ellas, con adaptaciones para niveles inferiores.

Por otra parte, gran parte de estas actividades requieren el uso de vídeos, pues es el material más adecuado para mostrar contenidos de tipo pragmático; muchos de ellos están disponibles en Internet, otros pertenecen a películas seleccionadas. Mostramos en las actividades fotogramas a modo de ejemplo de los vídeos seleccionados.

4. CONCLUSIÓN

Con este trabajo hemos pretendido acercarnos al fenómeno del silencio desde la perspectiva de la pragmática intercultural, dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera. Lógicamente, este intento de aproximación constituye tan sólo un punto de partida para ocuparnos algo tan complejo como es el silencio en la comunicación y su variabilidad cultural, y no pretende ser ni un análisis exhaustivo de este fenómeno en la enseñanza de ELE, ni un manual de actividades didácticas para su tratamiento en el aula.

Desde el comienzo del trabajo, fuimos conscientes de la dificultad que suponía aplicar este tema a la clase de español, y, por tanto, de que nuestra propuesta presentaría muchas limitaciones; algunas de ellas se derivan de la propia naturaleza del trabajo, puesto que no se trata de una tesis doctoral, y por tanto, había que restringir ciertos apartados, como el del estudio del relativismo cultural del silencio que es muy extenso y sobre el que hay mucha bibliografía; otras, de la selección de contenidos que hemos hecho para poder adaptar estas cuestiones al aula. Así, como ya hemos mencionado,

hemos descartado fenómenos pragmáticos tan importantes relativos al silencio como son las implicaturas conversacionales, pues consideramos que resulta muy difícil su aplicación didáctica en la enseñanza de lenguas.

Las actividades planteadas no son sino una propuesta personal e inicial sobre cómo podrían tratarse estos temas en el aula, y no constituyen, como hemos indicado, una propuesta didáctica definitiva. Algunas de ellas, fueron puestas en práctica con estudiantes húngaros de español y tuvieron un buen resultado; además, propiciaron, en la mayoría de los casos, numerosos comentarios y pequeños debates en clase, como suele suceder con los asuntos vinculados a lengua e interculturalidad y a los estereotipos culturales.

Es suficientemente satisfactorio si con este trabajo se despertara cierta conciencia sobre la importancia del silencio en los modelos conversacionales de las distintas lenguas y, por tanto, como un fenómeno comunicativo importante dentro de la enseñanza del español; su correcta utilización entra a formar parte de los fenómenos relativos a la cortesía verbal, que tanta repercusión tienen, como mencionamos en la introducción, en nuevas propuestas teóricas y metodológicas.

Puesto que se trata de un trabajo que nace de un interés personal por este tema, esperamos seguir avanzando en éste en el futuro, tanto en el marco teórico, como, y sobre todo, en la elaboración de actividades didácticas para su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, M.T. (1991): "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones", en M.C. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (coord.) (1991): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Madrid, Dykinson: 87-174.

BARROS GARCÍA M^a JESÚS (2008): "Comunicación e interculturalidad: Análisis de usos (des)cortesés en los medios de comunicación y su aplicación didáctica". En RedELE, núm. 9:

<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/MJesusBarros.shtml>

BENNETT, M. (1998): *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Selected readings, Yarmouth, ME: Intercultural Press.

BLUM-KULKA, S. (1996): "Introducción a la pragmática del interlenguaje", en Cenoz, J. y Valencia, J.F. (eds) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: 155-175.

BOVES NAVES, C. (1992): *El diálogo: estudio pragmático, lingüístico y literario*, Madrid, Gredos.

BRAVO, D. (2004): "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de cortesía", en BRAVO, D y BRIZ, A. (eds) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística: 15-37.

BRAVO, D. y BRIZ A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística.

BRAVO, D. Y GRANATO, L. (2001): "Aspectos de la imagen social y de la cortesía: la negociación de los roles en la conversación":

<http://www.edice.org/descargas2.htm>

BYRAM, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.

CABALLERO, C. (2005): "Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales E/LE". En redELE, núm 4:

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/CaballeroDiaz.shtml>

CENOS IRAGUI, J. (2004): "El concepto de competencia comunicativa" en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs) (2004): *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 449-465.

CHEEPEN, C. (1988): *The predictability of Informal Conversation*. London and New York: Pinter Publishers.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en:
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

CONTRERAS FERNÁNDEZ J. (2008): "Silencio conversacional e imagen social en dos contextos socioculturales":
<http://www.elanguage.net/journals/index.php/pragmatics/article/viewFile/587/508>

DAVIS, F. (2000): *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza Editorial.

DINOUART, A. (1999): *El arte de callar*, Madrid, Siruela.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (2004), "Aportaciones de la pragmática" en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs) (2004): *Vademécum para la formación de profesores de español*, Madrid, SGEL: 179-197.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (2006), *Introducción a la pragmática* (2ªed.), Barcelona, Ariel.

ESCAVY ZAMORA, R. (2002): "Las relaciones pragmlingüísticas y el marco intercultural", Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.
http://www.educacion.es/redele/biblioteca/asele/01_escavy.pdf

FERNÁNDEZ S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, v. 3 de la serie Recursos Español Lengua Extranjera, Madrid, Edinumen.

GALLARDO PAÚLS, B. (1993a): "La transición entre turnos conversacionales: silencios, interrupciones y solapamientos", *Contextos*, XI, 21-22: 189-220. Disponible en:
<http://www.uv.es/pauls/silencios.PDF>

GALLARDO PAÚLS, B. (1993b): *Lingüística perceptiva y comunicación*. Valencia, Secuencias. Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges. En:
<http://www.uv.es/pauls/Secuencias.PDF>

GALLARDO PAÚLS, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Ed. Episteme.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M^a DEL CAMINO (2005): "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE". Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0306.pdf

GOFFMAN, E. (1981): *La representación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

GONZÁLEZ CRISTÓBAL (2007): "De la competencia pragmático discursiva a la competencia intercultural". Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007:

http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf

GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. (2004): "La subcompetencia pragmática", en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs) (2004): *Vademecum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 533-554.

HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos.

HAVERKATE, H. (2004): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española" en BRAVO, D. y BRIZ A. (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística: 54-65.

HERNÁNDEZ FLORES, N.(2004): "La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social", en BRAVO, D. Y BRIZ, A. (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Madrid, Ariel Lingüística.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona. Octaedro.

IGLESIAS CASAL, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas" en *La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua/ lengua extranjera*, Carabela, num. 54. Madrid: SGEL: 5-29.

JAWORSKI, A. (1992): *The power of silence. Social and Pragmatics perspectives*, Newbury Park: SAGE publications.

KERBRAT-ORECCHIONI, C (2004): "¿Es universal la cortesía?", en BRAVO, D. y BRIZ A. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística: 39-53.

LANDONE E. (2009): "Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza / aprendizaje de ELE". En Revista *marcoELE*:

<http://marcoele.com/reflexiones-sobre-la-cortesia-verbal-en-ele/>

LEVINSON, S. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide.

MATEU ROSA M^a. (2003): "El lugar del silencio en el proceso de comunicación" Tesis doctoral disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=7333>

MIQUEL, L. (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", en *Frecuencia L* núm. 5. Edición-e en *redELE* núm. 2, octubre de 2004:

<http://www.educacion.es/redele/revista2/index.shtml>

NEUNER, G. (1997): "The Rol of Sociocultural competence in Foreign Language Teaching", en *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Estrasburgo, Council of Europe Publishing: 47-96.

OLIVERAS VILASECA, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Serie Master E/LE Universidad de Barcelona, Edinumen.

OLZA MORENO, I. (2005): "Hablar es también cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural". *Hipertexto Online Journal*. 1:81-101. University of Texas Pan-American:

<http://www.utpa.edu/dept/modlang/hipertexto/docs/Hiper1Olza.pdf>

PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la Pragmática en la clase de ELE* Madrid, Arco/ Libros.

PORTOLÉS, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Ed. Síntesis.

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.

REYES GRACIELA (2000): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/ Libros.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

SAVILLE-TROIKE, M. (1989): *The ethnography of Communication. An introduction*, Oxford, Blackwell.

SAVILLE-TROIKE, M. (1995, 2ªed.) "The place of silence in an Integrated Theory of Communication", en TANNEN D. y SAVILLE-TROIKE, M. (eds.) *Perspectives on Silence* (2ªed), Norwood, Ablex Publishing Corporation: 3-18.

STEINER, G. (2003): *Lenguaje y silencio*, Barcelona, Gedisa.

TANNEN, D. (1995): "Silence: Anything but", en TANNEN D. Y SAVILLE-TROIKE M.: *Perspectives on Silence* (2ªed.), Norwood, Ablex Publishing Corporation: 93-111.

TANNEN, D. / SAVILLE TROIKE, M. (eds.) (1995): *Perspectives on Silence* (2ªed.) Norwood, Ablex Publishing Corporation.

THYRION F. (2007): *Variation et interculturel dans l'enseignement du FLE*. Iris

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006): *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*, Granada, Ed. Octaedro Andalucía.

VERSCHUEREN, J. (2002): *Para entender la pragmática*, Madrid, Gredos.

VILCHEZ TALLON, J.A. (2007): "La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas". En *redELE*, núm. 7:
<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/JAVilchez.shtml>

VIVAS MÁRQUEZ, J. (2006): "El enfoque intercultural en la enseñanza de E/LE y su aplicación en el aula". En *redELE*, núm.6:
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/JuliaVivas.shtml>

WIERZBICKA, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter.

ANEXOS

BLOQUE I. SILENCIO Y RUIDO EN ESPAÑA

Actividad 1: "Se busca silencio"

BLOQUE II. LOS SALUDOS Y LA COMUNICACIÓN FÁTICA

Actividad 2: "¿No saludas?"

Actividad 3: "¿Hablar por hablar?"

BLOQUE III. TURNOS DE PALABRA Y SOLAPAMIENTOS

Actividad 4: "¿Me dejas hablar?"

BLOQUE IV. TAREA FINAL

Actividad 5: "Una guía de estereotipos"

BLOQUE 1. SILENCIO Y RUIDO EN ESPAÑA

ACTIVIDAD 1. SE BUSCA SILENCIO

Con esta actividad inicial queremos introducir en nuestra clase el tema del ruido y el silencio en las diferentes culturas.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- Introducir entre nuestros estudiantes el tema del relativismo cultural del silencio.
- Extraer información de un texto.
- Practicar las estrategias lingüísticas para expresar peticiones descorteses.
- Practicar las estrategias lingüísticas para expresar acuerdo y desacuerdo.
- Reflexionar sobre la cortesía y el silencio entre distintas culturas.
- Desarrollar la competencia intercultural.

NIVEL: B1-B2.

DESTINATARIOS: la actividad está prevista para un grupo homogéneo en una clase de español fuera de España; se puede utilizar perfectamente en un grupo heterogéneo en un curso de español en nuestro país.

TEMPORIZACIÓN: 90 minutos.

DESTREZAS: todas.

COMPETENCIAS: lingüística, pragmática, sociolingüística.

MATERIALES: fotocopias de los textos y actividades, Internet (optativo) en el aula.

PROCEDIMIENTOS

a) Antes de comenzar la lectura del primer texto haremos una lluvia de ideas en relación al tema del silencio / ruido en España. Como la clase está prevista para alumnos que viven en un país extranjero podemos hacer preguntas abiertas como: ¿consideras que España es un país ruidoso?, ¿por qué?; ¿es tu país ruidoso?, ¿te molesta el ruido?, ¿en qué situaciones?.

b) EJERCICIO 1. Leeremos el primer texto titulado "No haced ruido, no haced ruido" (Norbert Bilbeny) y realizaremos en parejas las actividades de comprensión lectora (a) y vocabulario (b). Las cuestiones c y d se comentarán oralmente entre toda la clase. (Puesto que el texto está escrito por un extranjero, podemos comentar también en clase que la expresión "no haced ruido" es incorrecta en español, ya que debería ser "no hagáis ruido")

La actividad d está destinada a trabajar cuestiones de pragmática y cortesía en español (actos de habla directos e indirectos), los alumnos pueden realizar la actividad en parejas y se hará luego una puesta en común en clase.

c) EJERCICIO 2. Leeremos el segundo texto “Los niños alemanes ya pueden hacer ruido”. Los alumnos comentarán en parejas las preguntas (a) y haremos una breve puesta en común.

La actividad b está programada para usar Internet en el aula, pero si no es posible, los alumnos pueden realizar la actividad fuera de ésta y corregirse posteriormente en clase. Tendrán que leer comentarios expuestos en la página web donde figura este artículo, seleccionar algunos de ellos y clasificarlos según muestren acuerdo o desacuerdo. Se pueden comentar también en clase las estrategias que se utilizan en los distintos comentarios para expresar opinión. Después, el alumno tendrá que escribir un comentario exponiendo su opinión personal sobre este tema, si se quiere, puede escribirse en la propia página del periódico.

d) Para concluir este bloque, proponemos un debate o puesta en común en clase sobre estas cuestiones. Podemos lanzar entre otras las siguientes preguntas: “España es ruidosa”, ¿es un estereotipo o una realidad?, ¿los españoles soportan mejor el ruido que otras nacionalidades?, ¿te parece que el ruido es una muestra de descortesía o mala educación?, ¿existen culturas o países más silenciosos que otros?, ¿por qué crees que existen estas diferencias?

1. Lee el siguiente texto y responde a las preguntas

NORBERT BILBENY

No haced ruido, no haced ruido

Ya es imposible encontrar un lugar sin ruidos. En la ciudad, cuando no es el rugido de las motocicletas, es el volumen del televisor del vecino. Uno va al campo y es más de lo mismo: los motociclistas son aún peores. Y en el hotel siempre se oye a medianoche el televisor de la habitación de al lado. He querido comprobarlo este pasado verano. No me he podido librar del ruido. Toda España es ruidosa. Ya no se puede huir del mundanal ruido, aunque muchas ciudades del extranjero nos dan una lección en este sentido.

Hay una excepción: meterse bajo tierra en un pozo de nieve. Yo hago esta experiencia en el monasterio de Poblet. Allí se encuentra desde hace siglos su *pou de glaç*. Hay otros parecidos en muchas partes de la Península. En el que les digo, cerca de la antigua granja del monasterio, y bajo unos espesos tilos, se entra por un estrecho pasadizo abierto en la roca. El pozo es circular, de unos nueve metros de diámetro y quince de alto, con paredes de piedra y una perfecta bóveda de ladrillos con un agujero redondo en el centro, como el romano Panteón, por el que baja la luz del sol. Por ahí se sacaba antiguamente la nieve y el hielo que se guardaban para los medicamentos, comida y bebida de refresco. La palabra *nevera* viene de estos pozos de nieve o hielo, que parece ser que ya existían en la antigua Mesopotamia. El comercio del hielo, por otra parte, ya se practicaba en Grecia y ha durado hasta el siglo pasado. Al entrar en el pozo de Poblet se nota una temperatura moderadamente fresca y, sobre todo, no se oye nada. Me siento ahí, y trato de empaparme de silencio para los meses siguientes. La primera sensación es la del sonido del silencio, pero es imaginario. De la nada en cuanto nada, nada, decía Zubiri; pues del silencio algo parecido: puro silencio.

En Barcelona se puede experimentar algo parecido en la sala Beuys del CaixaForum, pero es bastante claustrofóbica y no le van a dejar meditar sentado en el suelo. Hay una sala de reflexión en la Universitat Pompeu Fabra, pero está cerrada. Pedí la llave, no me la prestaron y protesté por no poder reflexionar nada menos que en una universidad, donde más himnos, petardos y todos los estruendos ciudadanos permitidos.

En Barcelona, por ejemplo, se hace un gran esfuerzo por cubrir calles, poner nuevos pavimentos y multar a los locales que provocan demasiado ruido, pero no se aplican apenas sanciones contra las motocicletas y vehículos que nos destrozan el tímpano y amargan la vida. "Bienvenidos al ruido", podemos decir al amigo extranjero. Pero el problema está en los vecinos mismos; la mayoría no protestan contra el ruido. Se han acostumbrado a él. Algunos parece que hasta lo necesitan. Sin embargo, el silencio es calidad de vida. "No haced ruido, no haced ruido" (Shakespeare, *Rey Lear*).

Propongo que construyamos refugios antirruído con subvención pública. De la misma manera que en Suiza hay 240.000 refugios blindados a cargo del Estado, y en España por lo menos 500 refugios antinucleares para familias ricas, no veo por qué no podríamos crear una red de pozos, casetas o paradores que nos salven del ruido.●

NO SE APLICAN apenas sanciones contra motos y vehículos que nos destrozan el tímpano

procede. "Si existiera para mí una patria, ésta sería el silencio", escribió Kafka. Si, para muchos el silencio de estar solo con uno mismo, con sus recuerdos, su trabajo, o el silencio necesario para poder escuchar todas las notas de una música o un trozo de buena literatura, todo eso es su patria, no la de los

N. BILBENY, catedrático de Ética de la UB

La Vanguardia (22-09-2005)

a) De acuerdo con el texto, ¿son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones?

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a. Muchas ciudades extranjeras son menos ruidosas que las que encontramos en España | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. En la antigua Mesopotamia, el agua provenía de los pozos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. En el pozo del Poblet hace mucho frío | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Puede disfrutar de la experiencia del silencio en otros lugares de Barcelona | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Las leyes contra el ruido no se cumplen en la capital de Cataluña por culpa de los vecinos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

b) ¿Sabes qué significan las siguientes expresiones que aparecen en el texto? Intenta dar una definición con tu compañero:

- Mundanal ruido:

- Empaparme de silencio:

- Sensación claustrofóbica:

- Subvención pública:


c) "Si existiera para mí una patria, esa sería la del silencio" ¿En qué situaciones te gusta estar en silencio?

d) ¿Qué otras soluciones se podrían dar para luchar contra el ruido?

e) "¿Cómo mandar callar?" Completa el siguiente cuadro con las distintas expresiones que te damos y describe con tu compañero una situación en que usarías esa expresión. Decidid también si en vuestra opinión es una expresión cortés o no cortés (puntuadlas de más (1) a menos(3)).

EXPRESIONES	SITUACIÓN	+ CORTÉS / - CORTÉS		
		1	2	3
a) ¿Podrían bajar el volumen, por favor?				
b) No son horas de estar con la música puesta				
c) Disculpen, ¿les importaría no hacer tanto ruido?				
d) Algunos queremos dormir...				
e) ¡Callaos ya!				
f) ¿Por qué no te callas?				

¿Puedes añadir más formas para mandar callar en español? ¿Cuándo las usarías?

		
	USO	

2. Contaminación acústica. Lee el siguiente texto y realiza las actividades

ALEMANIA | Contaminación acústica

LOS NIÑOS ALEMANES YA PUEDEN HACER RUIDO

El cambio entrará en vigor este año

Rosalía Sánchez | Berlín

El gobierno alemán ha llegado a un acuerdo para reformar la legislación que limita el ruido que se permite hacer a los niños en los edificios y en las zonas públicas. Los pequeños alemanes, educados en el arte del silencio y que habitualmente no hacen un ruido hasta que llegan, ya mayorcitos, a Mallorca, estaban sometidos hasta ahora a una ley que permite a cualquier vecino denunciar fácilmente el exceso de ruido, con la consiguiente multa para los padres de los niños.

Esta normativa, además de envenenar considerablemente las relaciones entre vecinos, ha causado incluso numerosos cierres de guarderías o jardines de infancia en los que, en opinión de los vecinos, los niños hacían ruido. Las modificaciones afectarán tanto a los edificios como a los espacios deportivos al aire libre y los parques infantiles.

De ahora en adelante, el ruido de los niños no será considerado legalmente como "contaminación acústica" y la ley recogerá la siguiente afirmación: "El ruido de niños jugando es una manifestación apropiada de la infancia y es tolerable puesto que está relacionada con su desarrollo". Bastante más poética se ha mostrado la ministra bávara de Asuntos Sociales, Christine Hadertauer, al afirmar que "Los niños no hacen ruido, sino música celestial", demostrando que la consideración política del ruido infantil ha cambiado radicalmente"

Muy beneficiados resultarán también los jardines de infancia y negocios de ocio infantil, que hasta ahora encontraban ubicación con gran dificultad.

Todos estos cambios responden a la crisis demográfica que amenaza a Alemania y a la necesidad de los alemanes de cuidar a su infancia, cada día menos numerosa y encargada de la difícil tarea de pagar las pensiones de jubilación a gran parte de la población que hasta el momento la venía denunciando por ruidosa.

(Adaptado de *El Mundo*, 18-8-2010)

a) Responde a las siguientes preguntas sobre el texto:

1. ¿Cuáles eran las consecuencias negativas de la antigua ley que limitaba el ruido en los espacios públicos y parques?
2. ¿En qué razones se apoya esta nueva ley para justificar el cambio?
3. Según el texto, ¿a quién beneficiaría esta nueva ley? ¿por qué? ¿Estás de acuerdo?
4. ¿Existe alguna ley similar en tu país?
5. En opinión del redactor del artículo, ¿cuál es el objetivo principal por el que el gobierno alemán ha cambiado estas leyes?

b) Ve a la página Web del periódico donde está publicado este anuncio, aquí tienes la dirección: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/08/18/internacional/1282114556.html>

- Después de éste aparecen muchos comentarios, como, por ejemplo, el de esta persona anónima:

Anónimo 18.Ago.2010 | 19:05

En España hablamos a voces y varios a la vez. Te das cuenta uno de esto claramente cuando vas al extranjero de vacaciones y el silencio parece que te molesta. Además no sé por qué en los pubs, bares y discotecas de España es donde mas alto está el volumen de la música. Yo he estado en discotecas en Italia, Francia, Rep. Checa y Portugal y nadie pone ese volumen distorsionante que ponen aquí. ¿Será rara esa gente o aquí estamos sordos?

- Selecciona algunos de ellos según expresen acuerdo o desacuerdo:

DE ACUERDO ↻	EN DESACUERDO ↻

c. Ahora escribe un breve comentario en el que expreses tu opinión sobre esta noticia (si quieres, puedes escribirla también en la página Web del periódico):

BLOQUE 2. LOS SALUDOS Y LA COMUNIÓN FÁTICA

ACTIVIDAD 2. ¿NO SALUDAS?

Con esta primera actividad del bloque 2 queremos trabajar en clase cuestiones vinculadas a silencio y cortesía en español. Proponemos aquí una serie de ejercicios para tratar el tema de los saludos en español vinculados a determinadas situaciones contextuales; esta actividad pretende servir también de reflexión sobre las diferencias interculturales que, en relación a este tema, existen entre las distintas lenguas y países.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- Trabajar estrategias pragmáticas (verbales y no verbales) vinculadas al uso del saludo en español en relación con el contexto dado.
- Reflexionar sobre las reglas de cortesía relacionadas con el saludo vs. silencio en España y en otros países.
- Practicar las estrategias lingüísticas para expresar acuerdo y desacuerdo
- Extraer información de un texto.
- Desarrollar la competencia intercultural y sociocultural.

NIVEL: B2

DESTINATARIOS: la actividad está prevista para un grupo homogéneo en una clase de español fuera de España; se puede utilizar perfectamente en un grupo heterogéneo en un curso de español en nuestro país.

TEMPORIZACIÓN: 3 horas (más el trabajo en casa).

DESTREZAS: todas.

COMPETENCIAS: lingüística, pragmática, sociolingüística, intercultural.

MATERIALES: fotocopias con los textos y ejercicios.

PROCEDIMIENTOS

a) Para comenzar esta actividad, proponemos (EJERCICIO 1) una serie de viñetas con diferentes situaciones en las que en España sería común el uso del saludo de cortesía. Esta actividad nos servirá para ver si existen grandes diferencias culturales en determinados contextos y orientará al profesor a la hora de llevar a cabo las actividades posteriores. Los alumnos realizarán la actividad en clase y después se comentará entre todos, viendo las diferencias.

b) (EJERCICIO 2) Leeremos el primer texto (*La negación del saludo, es una forma de mostrar hostilidad respecto a la otra persona o grupo de personas*) y los alumnos realizarán de manera individual las cuestiones de comprensión del texto y vocabulario (a y b).

En grupos de 3 o 4 personas, realizaremos la actividad c con preguntas abiertas de comprensión del texto y cuestiones para comparar estos aspectos entre el español y la cultura del alumno. Comentaremos las respuestas haciendo una puesta en común.

c) Los alumnos completarán el cuadro del ejercicio 3 con los distintos saludos y gestos que se proponen (puede realizarse en casa) y comentaremos en clase los ejercicios, añadiendo otras posibles respuestas.

d) Leeremos el texto del EJERCICIO 4 (*¿Se está perdiendo el saludo?*) (la lectura puede realizarse en casa de forma individual). El alumno escribirá un breve resumen sobre las ideas del texto (a); comentaremos en grupos de 3 ó 4 personas las preguntas del apartado b y después haremos un breve debate en clase en relación a estas cuestiones.

1. ¿Saludo o no saludo?

Mira las siguientes situaciones, pon un título para cada una de ellas. ¿En cuáles de ellas saludarías? ¿Por qué?



Título	
¿Saludo? sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Por qué?	
¿Cómo saludo?	



Título	
¿Saludo? sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Por qué?	
¿Cómo saludo?	



Título	
¿Saludo? sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Por qué?	
¿Cómo saludo?	



Título	
¿Saludo? sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Por qué?	
¿Cómo saludo?	



Título	
¿Saludo? sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Por qué?	
¿Cómo saludo?	



Título	
¿Saludo? sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
¿Por qué?	
¿Cómo saludo?	

2. El siguiente texto nos habla sobre los hábitos de saludo en España, lee el artículo y realiza las actividades que te proponemos.

La negación del saludo es una forma de mostrar hostilidad respecto a la otra persona o grupo de personas

Salvo los casos de mala educación que cualquier persona puede ver a diario (por desgracia, cada vez con mayor frecuencia), las personas, en sus relaciones diarias, tanto en el ámbito social, como en el laboral, necesitan de gestos, palabras y formas diversas para saludar, para expresar sus intenciones con respecto a los demás. En este artículo queremos centrarnos en el saludo en dos de sus formas más utilizadas: el saludo "de paso", ese que se hace a un conocido o amigo en la calle, y en grandes espacios abiertos, en el que no se detiene ninguna de las partes, simplemente se hacen un gesto o se dicen unas palabras; y el saludo "superficial" o de cortesía, ese que se hace al entrar en un establecimiento, en una oficina y, por lo general, en cualquier espacio cerrado.

La negación del saludo, es una forma de mostrar hostilidad respecto a la otra persona o grupo de personas. No saludar supone una actitud negativa hacia esa persona o colectivo, y en el caso del saludo "superficial" o de cortesía, supone un acto de mala educación.

El saludo "superficial" debería ser una forma universal de cortesía. Es decir, debería ser una forma de reconocer la presencia de otra persona, sin que por ello tenga que haber alguna otra conexión entre ellas. Saludar a una persona que no conocemos en el ascensor, o en la consulta de un médico, no significa, que haya o deba de haber otro tipo de relación con esa persona.

El saludo, puede interpretarse, en función de cómo se haga el mismo. Puede ser de simple cortesía, de amistad, de amor o de cariño. El saludo de cortesía o "superficial" así como el "de paso", es siempre más neutro, y generalizado, y carece, en gran medida, de otras connotaciones más personales.

El saludo puede conllevar contacto físico o no. Puede ser una leve reverencia o bien puede ser un beso o un abrazo.

El saludo "superficial" y el "de paso" solo implican un gesto o unas palabras, pero casi nunca contacto.

El saludo "de paso" guarda una estrecha relación con los núcleos poblacionales en los que se mueve una persona. Los habitantes de un pequeño pueblo o villa suelen hacerse un saludo en la calle y en cualquier otro sitio público en el que se encuentran. En las ciudades y otros entornos más numerosos el saludo queda restringido a un número muy pequeño de personas que forman su círculo más cercano. Lo mismo ocurre con el saludo "superficial" o de cortesía, que se llega a perder en espacios reducidos, como puede ser el ascensor o una sala de espera, en los grandes núcleos poblacionales.

Si nos centramos en el saludo "superficial" o de cortesía general, ese buenos días que se da al entrar en un establecimiento, en un ascensor, en una sala de espera, etc. podemos ver que su cotidianeidad se va perdiendo a pasos agigantados. Pocas personas, al menos en las grandes urbes, saludan al entrar a un establecimiento. Van directamente al asunto que les llevó a él. Quiero esos zapatos, ese bolso, ese vestido ... pero pocas personas comienzan con un saludo de cortesía al entrar.

Adaptado de <http://www.protocolo.org> (22-4-2009)

a) Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas de acuerdo con el texto:

1. El llamado "saludo de paso" sólo se da en las grandes superficies urbanas
2. Según el texto, la negación del saludo "de paso" es un acto de mala educación
3. Según el texto, los saludos de cortesía y de paso no deben acompañarse de contacto físico
4. De acuerdo con el autor del texto no es obligatorio conocer a una persona para saludarla
5. La costumbre del saludo de cortesía está desapareciendo en las grandes ciudades

V F

b) Explica con tus propias palabras las siguientes expresiones que aparecen en el texto:

Mostrar hostilidad	
Una leve reverencia	
Grandes núcleos poblacionales	
A pasos agigantados	

c) Responde a las siguientes preguntas (trabajo en grupo):

- 1) ¿Qué diferencia hay, según el texto, entre el saludo “de paso” y el saludo “superficial”? ¿qué otros tipos de saludos se mencionan en el texto?
- 2) ¿Por qué crees que existen diferencias en relación a la frecuencia de los saludos entre las poblaciones pequeñas y las grandes ciudades?
- 3) “Saludar a una persona que no conocemos en el ascensor, o en la consulta de un médico, no significa, que haya o deba de haber otro tipo de relación con esa persona”. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación del texto?
4. ¿Sucede lo mismo en un país? Describe una situación en la que no se produciría este saludo “superficial” que describe el texto y se permanecería en silencio.

3. ¿Cómo saludar? Completa el cuadro de con los siguientes ejemplos de saludos en español; muchas veces van acompañados por gestos, te damos algunos ejemplos, pero puedes añadir más.

¡Hola!	¡Muy buenas!	¿Cómo andas?	Mucho gusto	Hola cariño
Buenos días	¿Cómo se encuentra?	Hola, buenas tardes	¿Qué?	¿Qué te cuentas?
Encantada		Hola, ¿qué tal?		¡Qué pasa tío!

beso	sonreír	levantar las cejas	mover la cabeza
gesticular con la mano	abrazo	apretón de manos	palmada en la espalda

4. El siguiente texto se muestra muy crítico con el uso del saludo en España.

¿SE ESTÁ PERDIENDO EL SALUDO?

LA GENTE YA NO SALUDA AL ENTRAR EN UN COMERCIO, AL ENTRAR EN UNA OFICINA O AL ENCONTRARSE A ALGUIEN EN LA ESCALERA

Haga la prueba: póngase en la cola del banco y dé usted los buenos días, a ver qué pasa. Lo que antes era una norma de educación elemental provoca hoy que lo miren a uno como si fuera un marciano. ¿O es sólo una impresión?

EXIGIR MODALES, EN LO QUE ESTO TIENE DE INTROMISIÓN EN LA VIDA AJENA, PARECE AHORA COSA DE MALA EDUCACIÓN

Santi Martínez, el dueño de un conocido bar de Sevilla, comenta molesto: "Fíjate si hay poca educación que tú entras en un banco, por ejemplo, dando los buenos días, ¡y la gente te mira mal, como diciendo quién será éste o qué se creerá!" "Estamos en una regresión", confirma este trabajador, "y esta pérdida está relacionada, creo yo, con la educación. De chicos nos enseñaban que cuando se llega a un sitio se saluda, cuando se recibe algo se dan las gracias... y eso ya no se enseña. El saludo ha quedado sólo para los conocidos, y eso de llegar a un sitio donde uno no conoce a nadie y saludar, ya no se ve. Incluso en los pueblos, y yo soy de pueblo, cada vez se ve menos." Para esta crónica se eligen tres comercios al azar de la elegante Avenida de la Constitución: una cafetería, un estanco y una tienda de recuerdos. En ninguno de ellos han devuelto los buenos días. Todo lo contrario que el mismo experimento en la más provinciana calle Feria. ¿Cómo se explica que los buenos modales sean inversamente proporcionales al refinamiento de un lugar? Jesús Tavallo tiene una respuesta para eso: "Los padres."

Adaptado de <http://www.protocolo.org>

a) Escribe un resumen que explique las ideas que se exponen en el texto y tu opinión sobre este tema. ¿Crees que el autor del texto se muestra demasiado crítico con la situación en España?

b) *"Fíjate si hay poca educación que tú entras en un banco, por ejemplo, dando los buenos días, ¡y la gente te mira mal, como diciendo quién será éste o qué se creerá!"*

- ¿Estáis de acuerdo con esta afirmación? ¿Qué sucede en tu país?

c) *"¿Cómo se explica que los buenos modales sean inversamente proporcionales al refinamiento de un lugar?"*

- ¿Comprendes esta frase? ¿qué quiere decir el autor del texto con ella? ¿Estás de acuerdo? ¿Puedes dar algún ejemplo de lo que sucede en tu país?

BLOQUE 2. LOS SALUDOS Y LA COMUNIÓN FÁTICA

ACTIVIDAD 3. ¿HABLAR POR HABLAR?

Este segundo apartado del bloque 2 está dedicado a trabajar aspectos vinculados a la comunión fática en español y a la reflexión sobre las diferencias culturales que existen en relación a este fenómeno. Durante la realización de este ejercicio creemos que es necesario comentar a nuestros alumnos que no se trata de reglas de cortesía obligatorias en español, sino frecuentes, y, sobre todo, solo aplicables a determinados contextos.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- Reflexionar sobre la diferencias existentes en la tolerancia al silencio en determinados contextos sociales entre distintas culturas.
- Trabajar estrategias pragmáticas vinculadas a la comunión fática en español y reflexionar sobre su uso en relación al contexto.
- Practicar las estrategias lingüísticas para expresar acuerdo y desacuerdo.
- Revisar el uso de los registros en español.
- Extraer información de un texto.
- Desarrollar la competencia intercultural y sociocultural.

NIVEL: B2.

DESTINATARIOS: la actividad está prevista para un grupo homogéneo en una clase de español fuera de España; se puede utilizar perfectamente en un grupo heterogéneo en un curso de español en nuestro país.

TEMPORIZACIÓN: 3 horas (más el trabajo en casa).

DESTREZAS: expresión oral, comprensión oral y escrita.

COMPETENCIAS: lingüística, pragmática, sociolingüística, intercultural.

MATERIALES: audiciones para el ejercicio 3, ordenador y un cañón para proyectar los vídeos; vídeos con escenas de la película *La Comunidad y Tapas*, escenas del cortometraje *El ascensor*, disponible en:

http://www.youtube.com/watch?v=UeFzak_9unU

vídeo del programa de Buenafuente *¿Cómo acabar con las conversaciones sobre el tiempo?* En

<http://www.formulatv.com/videos/2074>

y escenas del programa Splunge

<http://www.youtube.com/watch?v=J98GIwwunQc>

PROCEDIMIENTOS

a) Comenzaremos esta actividad con un ejercicio inicial destinado a introducir este tema en el aula. Para ello, (ejercicio 1) visualizaremos una escena de la película *La Comunidad*

de Alex de la Iglesia (26'30''-28'30'') en la que dos personajes mantienen una conversación en el ascensor. Comentaremos en clase las preguntas sobre el vídeo. La transcripción de la escena del vídeo se encuentra al final de este bloque.

b) En el ejercicio 2 visualizaremos los 40 primeros segundos del cortometraje *El ascensor* (disponible en Internet) en el que puede observarse la tensión existente entre dos personas que se encuentran en silencio en un ascensor. El objetivo de este breve ejercicio es que los alumnos tomen conciencia de la incomodidad que puede suponer el silencio en ciertas situaciones sociales. Nos servirá de punto de partida para reflexionar sobre el uso de la comunión fática en español.

c) Con el ejercicio 3 nos proponemos presentar una serie de conversaciones estereotípicas propias del fenómeno de la comunión fática en nuestro país. Para ello, los alumnos escucharán dos veces cuatro micro diálogos (en audio) y los relacionarán con las situaciones de las viñetas. Podemos ver aquí ciertas cuestiones de vocabulario relacionadas con expresiones propias del habla espontánea y prestar atención a las secuencias lingüísticas de apertura y cierre de la conversación y a la entonación. Después dividiremos la clase en grupos y cada uno de ellos trabajará con uno de los diálogos las preguntas propuestas. Finalmente, haremos una puesta en común en clase con los resultados.

d) El ejercicio 4 está destinado a poner en práctica la competencia comunicativa de nuestros alumnos ante una situación de comunión fática en un ascensor. Para ello, hemos seleccionado breves escenas del programa de Buenafuente en que los presentadores dan una serie de consejos para terminar con este tipo de conversaciones prototípicas. Visualizaremos primero los primeros momentos de la escena y los alumnos, agrupados por parejas tendrán que terminar la conversación.

Veremos después una de las escenas completa y analizaremos por qué se rompen las reglas de cortesía; después pediremos a los alumnos que den otras posibles soluciones humorísticas.

e) Para terminar este bloque, haremos una actividad de *role play*, para ello, visualizaremos cuatro escenas mudas de distintos contextos públicos donde aparecen este tipo de conversaciones. Mostramos fotogramas de dos escenas seleccionadas (escena del programa *Splunge*, 1'16" y escena de *Tapas*), el profesor puede seleccionar otro tipo de escenas de situaciones y proyectarlas sin sonido, por ejemplo, una escena en un taxi o en una escalera de un edificio.

Dividiremos la clase en los mismos grupos que la actividad 3 y cada uno de ellos elaborará un diálogo con una situación asignada. Finalmente, haremos una actividad de dramatización en clase y el resto de los alumnos comentarán la escena.

1. Observa la siguiente escena de la película *La Comunidad*



- ¿Qué tipo de relación existe entre estas dos personas? ¿Crees que se conocen?
- Localiza en el vídeo dos frases corteses y dos frases no corteses que pronuncian los personajes.
- ¿Qué tipo de conversación mantienen? ¿Te parece normal? ¿Por qué?
- ¿Crees que la mujer más joven se encuentra incómoda en esta situación? ¿Por qué?
- ¿Es normal en tu país mantener conversaciones en un ascensor? ¿Sobre qué temas normalmente?

2. Observa ahora la siguiente escena en un ascensor. ¿Crees que las personas se sienten cómodas o incómodas? ¿Por qué?

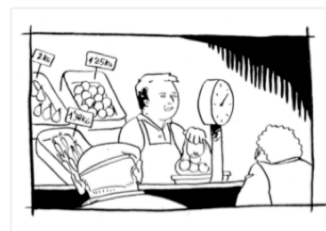


3. Escucha los siguientes diálogos y relaciona cada uno con la situación correspondiente.

a.



b.



c.



d.



⇒ Aquí tienes las transcripciones de los diálogos:

DIÁLOGO 1	DIÁLOGO 2
<p>-Hola buenas. -Buenas tardes. -¿A qué piso va? -Al cuarto. -Ya va haciendo frío, ¿eh? -Pues sí, parece que refresca.. -Vamos a tener que sacar ya los abrigos. -Sí, ya va siendo hora. -Hasta luego. -Adiós.</p>	<p>-¡Cómo están los precios! -Pues sí señora la vida está cada vez más cara. -Qué me lo digan a mí que antes compraba por cuatro pesetas... -Los nuevos tiempos ... -Sí, sí, los nuevos tiempos, pero los sueldos no suben nada... -Qué tenga un buen día.</p>
DIÁLOGO 3	DIÁLOGO 4
<p>-¿Señora le ayudo? -Gracias joven. ¿A dónde va? -A Cáceres. -Yo tengo una hija trabajando allí. -Ah... -Está de enfermera en un centro de salud, es que su marido es de allí, ¿sabe? -Claro, claro, ¿en qué centro de salud? (...) -A ver si llegamos pronto...</p>	<p>-Buenos días, ¿qué, a hacer la compra? -Cómo todos los días, a ver si arreglan ya el ascensor... -Este edificio cada día está peor...y cómo andan las -cosas no creo que mejore... -Cuánta razón tienes hijo ...</p>

Vamos a trabajar en grupos. Cada uno de ellos trabajará con una de las conversaciones. Comenta con tu grupo las siguientes preguntas:

- ¿Qué relación existe entre las dos personas?, ¿crees que se conocen?
- ¿Cuál es el tema de conversación?
- ¿Cuál es la finalidad de esta conversación?, ¿crees que estas personas tienen que intercambiar información?, ¿por qué crees que hablan?
- ¿Te parece adecuada esta conversación en esta situación?, ¿por qué?
- ¿Qué ocurre en tu país? Imagina una situación similar y describe la escena y la conversación (si es posible que exista).

4. ¿Cómo conversar en un ascensor?

Las siguientes escenas pertenecen a un famoso programa de televisión. Vamos a ver el inicio de una de ellas en un ascensor, ¿cómo terminarías la escena?



Vamos a ver el final de la escena. ¿Qué ocurre? ¿Te parece adecuada esta respuesta?, ¿por qué?



Los presentadores intentan en realidad darnos una serie de consejos humorísticos para terminar con este tipo de conversaciones. Cada grupo debe inventar dos posibles respuestas.

5. Observa las siguientes escenas sin sonido. Son situaciones donde, frecuentemente, los españoles tendrían una pequeña conversación. Escribid un breve diálogo apropiado según la cultura española para estas situaciones; después vamos a escenificarlos en clase.



(Otras escenas posibles: escena en unas escaleras con un vecino, escena en un taxi, escena en un tren, etc.)

TRANSCRIPCIONES DE LOS VÍDEOS

Escena de *La Comunidad* (26'30"-28'30")

- ¿Qué?
- ¿Perdón?
- ¿Va a bajar la basura?
- *Sí eso, iba a bajar la basura, porque con la mudanza tenemos un lio...*
- Espere un momento. No se mueva de ahí
- *Ah sí, no se preocupe, yo se lo bajo*
- No, por Dios, yo le acompaño
- *Pero, por qué se va a molestar, si a mi no me importa...*
- Pero a mí sí.
- (...)
- ¿Y su marido?
- *En la cama, agotado. Las mudanzas ya sabe usted lo que son.*
- Pues no, no lo sé. Nací en esta casa y en esta casa pienso morir. Aunque, la verdad, no les he visto traer muchas cosas.
- *Es que el piso estaba impecable, para entrar a vivir.*
- ¿Conocía usted al ingeniero?
- ¿A quién?
- Al antiguo dueño
- *No, no. Yo compré el piso por una inmobiliaria.*
- Jamás vendería mi casa por una inmobiliaria.
- ¿Por qué no?
- Porque son todos unos ladrones. Te roban el dinero sin hacer nada.
- (...)
- ¿Subimos?
- *No, yo... voy a comprar tabaco porque me he quedado sin nada.*
- Tabaco...

Fragmento del programa *Buenafuente* (2'44" - 3'07"), (4'00" - 4'14").

- ¿A qué piso va?
- *Al cuarto*
- Yo voy más arriba
- *Si me deja...*
- Sí, sí, claro. Cuidado, eh que se arrima usted mucho ...
- *Fascinantes, ¿eh?, los focos ...*
- ¡Cómo aprieta el calor!
- (...)
- *Bueno más bien es que el cambio climático ha provocado una mayor afectación de los rayos ultravioletas y una disminución de la humedad ambiental cosa que altera su percepción de la temperatura real, sabe lo que quiero decir, la percepción de calor es muy diferente, el calor real al calor imaginario, la sensación de calor, las isobaras...*

BLOQUE 3. TURNOS DE PALABRA Y SOLAPAMIENTOS

ACTIVIDAD 4. ¿ME DEJAS HABLAR?

Con esta actividad del bloque 3 queremos trabajar en clase cuestiones vinculadas a los turnos de habla y a los solapamientos en español; esta actividad pretende servir también de reflexión sobre las diferencias interculturales que, en relación a este tema, existen entre las distintas lenguas y países. No pretendemos que nuestros estudiantes imiten cierto tipo de usos que, en relación con la usurpación de turnos de habla en español, pueden ser descorteses, sino que sean conscientes de su frecuencia en nuestra lengua y de las expresiones lingüísticas y recursos no verbales que pueden utilizarse.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- Reflexionar sobre las reglas de cortesía y descortesía vinculadas a la toma de turno en la conversación.
- Practicar las estrategias lingüísticas para expresar acuerdo y desacuerdo.
- Extraer información de textos orales.
- Desarrollar la competencia intercultural y sociocultural.

NIVEL: B2 (esta actividad es apropiada también para niveles superiores).

DESTINATARIOS: la actividad está prevista para un grupo homogéneo en una clase de español fuera de España; se puede utilizar perfectamente en un grupo heterogéneo en un curso de español en nuestro país.

TEMPORIZACIÓN: 3 horas y media.

DESTREZAS: expresión y comprensión oral.

COMPETENCIAS: lingüística, pragmática, sociolingüística, intercultural.

MATERIALES: fotocopias de la actividad, ordenador con conexión a Internet y cañón en el aula. Vídeos de la actividad disponibles en Internet:

- Vídeo David Bravo debatiendo contra la SGAE

http://www.youtube.com/watch?v=Dm4QEsmE__A

- Vídeo programa *Mejor lo hablamos*

<http://www.youtube.com/watch?v=SkBFqQXiSS0>

PROCEDIMIENTOS

a) Para comenzar este bloque, comentaremos (ejercicio 1) una serie de cuestiones de comprensión de vocabulario relacionadas con el tema de las descargas ilegales en Internet. Después, de forma individual, los alumnos ordenarán de mayor a menor importancia las características que para ellos ha de tener la participación en un debate.

b) (EJERCICIO 2) Visualizaremos un fragmento de un programa de televisión en sobre la piratería en Internet (3'20"-5'30") y responderemos entre toda la clase a una serie de cuestiones generales (a) Después veremos el vídeo por segunda vez y responderemos a las preguntas (b) en primer lugar, de comprensión oral, y, en segundo lugar, a aquellas dirigidas a la reflexión sobre los solapamientos de turnos en español.

Si el profesor considera que la comprensión del vídeo es difícil para el nivel de los alumnos puede optar por visualizarlo una vez y/o facilitarles la transcripción (disponible en el anexo). No obstante, el objetivo del ejercicio no es que los alumnos comprendan todo el contenido lingüístico del vídeo, sino que reflexionen sobre el comportamiento verbal y no verbal de los participantes en el debate.

c) Para el ejercicio 3, utilizaremos un fragmento del programa "Mejor lo hablamos".

Visualizaremos la primera parte (hasta 2'45") en el que la presentadora introduce el tema a los espectadores y realizaremos las actividades a y b. Después, (c), veremos el siguiente fragmento del vídeo (2'45"- 4'42") en el que se van presentando a cada uno de los participantes. Dividiremos la clase en grupos de tres personas; cada grupo elegirá a uno de los participantes (pueden quedar participantes sin ser elegidos).

d) El ejercicio 4 está planteado como una tarea final. Realizaremos un debate en clase sobre el tema de la piratería y las descargas ilegales en Internet. Cada grupo asumirá el rol de uno de los participantes en el programa que hemos visto en el ejercicio 3. El profesor puede optar por ser el moderador del debate o asignar a un alumno este papel.

Antes de comenzar el debate, cada grupo rellenará la ficha de su personaje.

Es conveniente también, que el profesor hiciera una breve lista en la pizarra de las formas más habituales para expresar acuerdo y para tomar la palabra, indicando su grado de formalidad.

Para este tema recomendamos también la actividad 5, titulada "¿Por qué no te callas?" propuesta por María Jesús Barrios García en su trabajo "Comunicación e interculturalidad: Análisis de usos (des)cortesés en los Medios de comunicación y su Aplicación didáctica", disponible en la revista electrónica:

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2008/MJesusBarros/Memoria.pdf>

1. La piratería en Internet

a) Vamos a ver una parte de un debate en televisión sobre la "piratería" en Internet. Antes de visualizarlo, comenta con tu compañero el significado de las siguientes palabras y expresiones:

piratería descargas ilegales	canon digital derechos de autor	bajar canciones o vídeos de internet subir fotos, canciones o vídeos
---------------------------------	------------------------------------	---

b) Cuando participas en un debate, ¿qué es lo más importante para ti? Ordena de mayor a menor importancia las siguientes características

- Defender mi opinión.
- Entender la opinión del otro.
- Respetar todas las opiniones.
- Conciliar las opiniones de todos los participantes.

2. ¿Me dejas hablar?

A continuación vamos a ver un fragmento de un programa de televisión sobre la piratería en Canal 9 (3'20'' - 5'30'')



a) ¿Qué tipo de programa es?, ¿a qué público va dirigido?

b) Vamos a trabajar en grupos. Veremos de nuevo el fragmento elegido. Antes de visualizarlo, lee las preguntas que te proponemos:

b.1.) Responde según el vídeo si son verdaderas (v) o falsas (f) las siguientes afirmaciones:

1. Las pequeñas y medianas empresas tienen que apostar por los artistas.
2. Los participantes están de acuerdo en que las discográficas tienen que adaptarse a los nuevos tiempos
3. Las principales discográficas americanas han tenido que pagar 173 millones de dólares en 2005 por el precio excesivo de los discos.
4. Las leyes de Estados Unidos en relación a los precios de los discos son válidas en todo el mundo.

V F

--	--

b.2.) Según tu opinión...

- ¿Qué participante impone más su opinión?, ¿por qué? (fíjate en sus expresiones, en sus gestos y en sus argumentos)
- ¿Qué características de la actividad 1 aparecen en este debate? ¿Crees que es un debate educado y cortés? ¿por qué?
- ¿Qué expresiones utilizan para iniciar sus intervenciones? Haz una lista con las más significativas. ¿Qué expresiones utilizan para continuar expresando su opinión?

b.3.) ¿Crees que este tipo de debates puede producirse en las siguientes situaciones? ¿Por qué? ¿En cuáles de ellas crees que es más frecuente?

- Charla de amigos.
- Debate en el Parlamento..
- Reunión de trabajo.
- Debate entre alumnos en una clase.
- Programa rosa de televisión.

b. 4.) ¿Existen este tipo de programas de debate en tu país? ¿En qué se diferencian?

3. Mejor lo hablamos...

A continuación vamos otro programa de debate sobre el tema de la piratería y las descargas ilegales:

- Observa la presentación del programa (hasta el minuto 2'45") y realiza las siguientes actividades:



a) Resume con un título el tema del debate de esta noche.

b) En la presentación aparece la opinión de cuatro personas anónimas. ¿Con cuál de estas opiniones estás más de acuerdo?

1.



2.



3.



c) A continuación vamos a ver cómo la moderadora del debate presenta a cada uno de los participantes (2'45"- 4'42")

- Cada grupo va a escoger a uno de los participantes en este debate. Antes de elegirlo comenta con tus compañeros el significado de frase que dice cada autor:

1. Antonio Martínez Ares. Compositor "Es un derecho irrenunciable"

2. Ofelia Tejerina. Abogada de la Asociación de Internautas. "El canon es una carga para todos"

3. Pilar Távora. Directora y productora. "Se desconoce el trabajo de los autores"

4. Javier Capitán. Periodista. "No pagamos por mirar un cuadro"

5. Manuel Pimentel. Presidente de la Editorial Almuzara. "La propiedad intelectual es una prioridad"

6. Anuska. Productora musical y DJ. "Hay canon por culpa de las discográficas"

7. Eva Orúe. Periodista. "La tecnología perjudica el derecho del autor"

8. David Bravo. Abogado. "Los derechos de autor deben salir de la publicidad"

4. Nuestro debate sobre la piratería en Internet.

a) Vamos a preparar el debate.

Cada grupo tiene que elaborar una ficha de su participante según su trabajo y el fragmento del vídeo que hemos visto de él o ella. Haced un resumen de sus ideas y opiniones sobre este tema.

NOMBRE	
PROFESIÓN	EDAD APROXIMADA
OPINIÓN SOBRE LAS DESCARGAS DE INTERNET	
RAZONES Y ARGUMENTOS	


También tenéis que decidir si la forma de actuar de este personaje: si va a ser una persona cortés, si le gusta imponer su opinión, etc.


Después del debate:


- ¿Te parece que ha sido un debate educado? ¿Por qué?
- ¿Ha habido muchas interrupciones entre las personas que estaban hablando?
- ¿Qué propuestas podemos hacer para mejorar el debate?
- ¿Qué conclusiones podemos resumir en relación a este tema? Vamos a hacer una lista en la pizarra con los argumentos a favor y en contra.

TRANSCRIPCIONES DE LOS VÍDEOS

FRAGMENTO DEL DEBATE "DAVID BRAVO DEBATIENDO CONTRA LA SGAE"


 -También me gustaría que me explicaras una cosa. Si en un momento determinado no hay una mediana o pequeña empresa que apuesta por un artista, lo hace popular, eh, y entonces gana dinero con sus galas, eh, tampoco gana entonces dinero la discográfica, ¿no?

 -Bien, voy a contestar, voy a contestar a esto...

 -Contéstame, contéstame...

 -Vale. Mira yo creo que las discográficas sencillamente se tienen que readaptar a los tiempos en que vivimos, es como si la persona...

 -En eso estamos de acuerdo, en eso estamos de acuerdo.

 -¿Me ...? ¿puedo terminar?

 -En eso estamos de acuerdo.


- ¿Me dejas terminar? Es como si la persona que utilizaba, que llevaba el hielo en viga y apareció el frigorífico y le dice a los tipos que hicieron el frigorífico "Bueno, y ¿de qué comemos nosotros? ¿estás en contra del trabajo nuestro? O es como si tu me dices, mira yo es que ...¿ Me dejas terminar?


 -Esa parábola no me vale.


 -¿Puedo terminar?

 -Sí vale, sigue...

 -¿Me dejas terminar?

 -Vale, continuo. Es como si tu me dices "Mira es que yo..., en fin, conduzco un "troncomóvil" " y quiero ganarme la vida como taxista de "troncomóviles". Pues yo te diría "muy bien, pero es que los tiempos han cambiado, ahora existen los automóviles". Es decir que si ahora, que si ahora el mundo de la música no se centra, no se centra en la venta de discos, sencillamente las discográficas tendrán que cambiar su modelo. Lo que las discográficas o la sociedad no pueden pretender es que la sociedad o las leyes se adapten a ese negocio


 -¿Es caro, es caro un disco? es la pregunta.

 -Es caro un disco, treinta tribunales de Estados Unidos en el año 2002 demandaron a las principales discográficas, diciendo que inflaban artificialmente el precio de los CDs imponiéndoles una pena de 173 millones de dólares.

 -Los libros...


 -Los libros son caros también.

 -Respecto a lo que usted ha comentado, respecto a lo que usted ha comentado de la sentencia de Estados Unidos es de primero de carrera que las sentencias que dicta un tribunal


 -¡De primero de carrera en otro país!

 -... que las sentencias que dicta un tribunal de otro país no son aplicables en el nuestro porque sencillamente no tiene jurisdicción. Seguramente usted no lo sabe porque ese día estaba pirateando.

 -Bien... ¿Puedo terminar?, ¿puedo terminar?

 -Bien sí, vamos a ver, ¿puedo terminar...?Bien, vamos a ver, a las a las discográficas que se les impuso esa sanción es a las discográficas que imperan, no solo en Estados Unidos sino a nivel mundial, a nivel mundial. Eso seguramente usted no lo sabe porque estaría recaudando en un concierto benéfico.

FRAGMENTO DEL PROGRAMA *MEJOR LO HABLAMOS*(HASTA 2'45")

 Muy buenas noches señoras y señores, a todos los jóvenes internautas bienvenidos. Y todos celebramos hoy el día internacional del libro, en resumidas cuentas, el día internacional de la cultura. Aunque la cultura, que es por lo que vamos a debatir aquí esta noche, puede que esté en crisis, por eso de la llegada de la era digital. Fíjense ustedes que el último año, en el 2007, tenemos datos importantes y que nos hacen reflexionar: se han bajado a través de Internet 200 millones de copias de películas, por ejemplo, se nos ocurren títulos que han sido las estrellas: Transformer, 300, Ratatui, Piratas del Caribe, y según la SGAE, la Sociedad General de Autores, 1200 millones de música ilegal, de canciones ilegales se han bajado por Internet. Todo el mundo, y digo todo el mundo, no solamente en España y en Europa, también en América se está planteando que la era digital está reformando lo que es la adquisición y el acceso a la cultura. Y de eso vamos a debatir esta noche. Es un asunto que, en resumen, afecta a la

industria audiovisual, también afecta a los autores que se están quejando de que se está devaluando su trabajo, y también a los usuarios porque temen que Internet deje de ser una fuente directa y gratuita para recibir cultura. A fin de cuentas, en este asunto, el futuro está bastante incierto, y la preocupación en la calle:

☞ Si lo que se está llevando ahora es la música por Internet, hay que apoyar la música por Internet, no un paso atrás para prohibirla casi. Así que..., yo lo veo como un paso atrás el canon ahora mismo.

☞ Pienso que sí, porque es una cosa de su arte que exponen, que está muy bien, que lo ponen en un disquito y que... tienen que cobrar las criaturas, claro está. Como todos los artistas que hacen algo, no es el cantar o el bailar, es el pintar... todo el mundo cobra por hacer todo. Yo creo que sí.

☞ Yo es que creo que ya la gente no se compra Cds y Dvds pero por ejemplo está la tienda iTunes que... la gente compra ahí, y esto se paga y la gente la compra sin ningún problema, pero es otro precio y es otro sistema. Hay que inventar formas nuevas porque... Internet está revolucionando todo. Entonces si no..., si el sistema de antes no funciona pues hay que inventar sistemas nuevos.

BLOQUE 4. TAREA FINAL

ACTIVIDAD 5: UNA GUÍA DE ESTEREOTIPOS

Este bloque 4 está planteado para realizarse después de haber hecho las actividades de los bloques precedentes. Se trata de que los alumnos sinteticen y resuman algunas ideas que hemos visto en relación al silencio, la comunión fática y los solapamientos entre turnos de habla en español. Con ella, queremos trabajar también los estereotipos que, sobre este tema, tienen nuestros alumnos en relación a los españoles y a su país de origen.

No obstante, la actividad puede modificarse y realizarse de forma independiente. Para ello, el profesor podrá utilizar el texto y tendrá solamente que adecuar los ejercicios a los tópicos que quiera tratar en el aula.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD:

- Reflexionar sobre los estereotipos que hay en torno a temas de silencio y cortesía en español.
- Practicar las estrategias lingüísticas para expresar acuerdo y desacuerdo.
- Extraer información de un texto.
- Redactar un texto a partir del trabajo en grupo.
- Revisar las estrategias lingüísticas para expresar consejos y recomendaciones.
- Desarrollar la competencia intercultural y sociocultural.

NIVEL: B2 (esta actividad es apropiada también para niveles superiores).

DESTINATARIOS: la actividad está prevista para un grupo homogéneo en una clase de español fuera de España.

TEMPORIZACIÓN: 2 horas.

DESTREZAS: todas.

COMPETENCIAS: lingüística, pragmática, sociolingüística, intercultural.

MATERIALES: fotocopias de la actividad.

PROCEDIMIENTOS

a) Para introducir esta actividad podemos comenzar con una lluvia de ideas acerca de qué significa la palabra "estereotipo", bien preguntando aleatoriamente, bien pidiendo a los alumnos que cada uno escriba su definición (después se pueden leer varias de ellas en la clase y decidir entre todas las que más gustan).

b) En el ejercicio 1 los alumnos leerán el texto propuesto en clase. Realizaremos las actividades de comprensión de vocabulario (a), comprensión del texto (b) y preguntas abiertas y de opinión en parejas. Iremos comentando entre todas la clase las respuestas.

c) El ejercicio 2 tiene como objetivo que los alumnos elaboren una “Guía de estereotipos” sobre los españoles y sobre su propia cultura siguiendo el modelo del texto anterior. Para ello, dividiremos la clase en cuatro grupos; dos de ellos se elaborarán una guía sobre estereotipos españoles y los otros dos sobre estereotipos de su país. Es importante recordarles que la guía ha de tratar sobre los temas que hemos visto en clase en relación al silencio, comunión fática o turnos de habla. También, es fundamental, que el profesor vaya supervisando las distintas fases para la elaboración de esta guía.

- Si contamos con un blog de aula, podemos publicar los textos en él y así, tanto los alumnos, como el profesor, podrán hacer comentarios.

- Para concluir la actividad, sugerimos recoger en la pizarra las ideas expuestas por los distintos grupos, comparando las dos culturas y viendo que estereotipos son los más repetidos.

1. Guía de estereotipos para 2012

Lee el siguiente texto y realiza las actividades:

REPORTAJE: turismo

Guía de estereotipos para 2012

Reino Unido adoctrina sobre el trato a los turistas según su nacionalidad con vistas a los Juegos Olímpicos

WALTER OPPENHEIMER - Londres - 15/08/2010

Los españoles gritan y gesticulan al hablar, pero eso no es señal de arrogancia. No le guiñes el ojo a un turista de Hong Kong. Evita el contacto físico si viene de la India... Puede parecer un catálogo de tópicos pero es una guía para que los londinenses no metan la pata durante los Juegos Olímpicos de 2012 y el Reino Unido mejore posiciones en la tabla que mide la calidad de la bienvenida que 50 países dan a sus visitantes.

España está bien colocada: cuarta, empatada con Nueva Zelanda y solo superada por Canadá, Italia y Australia. Pero los británicos están en la posición 14. VisitBritain, un organismo que trabaja en colaboración con el Gobierno y la industria para promover el turismo, quiere así "ayudar desde los hoteleros a los taxistas a proporcionar un servicio más eficiente y útil que tenga en cuenta las necesidades culturales" de los extranjeros. ¿Y qué mejor para ello que tener una idea más clara del visitante y alguna pista sobre lo que no hay que hacer? Si el turista viene de Hong Kong es mejor no guiñarle un ojo porque se considera grosero. Tampoco hay que señalarles con el dedo porque es como si te dirigieras a un animal: hay que hacerlo con la mano abierta. Los chinos de Hong Kong son muy supersticiosos y mencionarles la pobreza o la muerte les puede ofender. Tampoco es adecuado hablarles de pobreza a los mexicanos. Con un brasileño es mejor no hablar de cosas personales como edad, salario o algo parecido a un elogio a Argentina.

A un árabe le molesta que le digan lo que tiene que hacer y le encanta que les demuestren un cierto conocimiento de su cultura: nunca le preguntes si quiere bacón con los huevos del desayuno ni le sirvas vino aunque esté incluido en el menú.

No le llames americano a un canadiense ni le des las gracias a un chino cuando te haga un cumplido: hay que demostrar humildad. "Los chinos son famosos por comunicarse diciendo las cosas sin decirlos. Tendrás que aprender a leer entre líneas".

Los españoles son de carácter fuerte, muy expresivos, habladores, directos y francos. "Tienden a hablar muy rápido y muy alto y el tono suena imperativo, aunque eso no significa que intenten mostrar superioridad o enfado", advierte el manual. Lamentablemente, aunque hablan mucho, solo uno de cada cuatro es capaz de mantener una conversación en inglés por lo que es muy conveniente que los folletos informativos estén traducidos al castellano. Sobre todo si hay versiones en italiano y japonés.

Los españoles, añade la guía, disfrutan comiendo y fuman como carreteros pero beben menos de lo que se podría esperar de un país que produce tanto vino. Les encanta contar chistes y reírse de sí mismos. Su antiguo machismo está cayendo y España es hoy "una sociedad muy igualitaria".

Los portugueses, en cambio, se manejan bien en inglés y si algo les molesta es ser considerados una rama de España. Son nostálgicos, tolerantes, acostumbrados a enfrentarse a otras culturas y es difícil ofenderles. No son muy calurosos y expresivos "pero si te dan los buenos días es porque lo sienten de verdad". Para ellos las apariencias son importantes y les gusta vestir bien.

A los franceses no les cuesta nada criticar pero hay que ser pacientes con ellos. También en la mesa: nunca hay que retirar el pan hasta el final y si piden agua no les traigas un vaso, sino una jarra. Ah, ¡y sin hielo ni limón!

No pierdas los nervios delante de un alemán porque es señal de debilidad; levántate cuando entra una persona mayor en la habitación; no grites; no pongas los pies encima del sofá o de la mesa; no masques chicle en público; no hables con las manos en los bolsillos y cuidado con el uso de los dedos: señalar con el pulgar hacia arriba en señal de aprobación es de mala educación y apuntar a tu propia sien con el índice es un insulto. ¿Y dónde no?

Adaptado de *El País* (15-08-2010)

1. 1. Guía de estereotipos

1. Las siguientes expresiones aparecen en el texto, trata de explicarlas con tus propias palabras, ayudándote del texto:

Meter la pata:

Empatar:

Leer entre líneas:

Perder los nervios:

2. Según el texto, ¿son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones?

La guía tiene como objetivo incrementar el turismo en Reino Unido durante los Juegos Olímpicos
Los británicos no están satisfechos con la imagen que dan en el extranjero
Hay temas de conversación tabúes para los chinos de Hong Kong
Los portugueses son una nacionalidad muy sincera a la hora de expresar sus sentimientos
A los brasileños les gusta que hablen bien de los argentinos
No son necesarios folletos en español si existen folletos en italiano.
Los franceses suelen mostrarse intolerantes en relación a otras costumbres diferentes a las suyas
El texto se muestra a los alemanes como un pueblo poco transigente...

V

F

3. Propón, según la información que nos ofrece el texto, dos adjetivos para cada una de las nacionalidades o culturas siguientes:

Alemanes:

Árabes:

Brasileños:

Canadienses:

Chinos:

Espanoles:

Franceses:

Indios:

Portugueses:

4. En tu opinión, qué culturas presentan una valoración más negativa en el artículo, ¿estás de acuerdo con esta visión?

5. ¿Crees que la información recogida por la guía puede ser útil para ciertos sectores ingleses? ¿Por qué?

6. ¿Existen los mismos estereotipos en tu país sobre las nacionalidades y culturas que se nombran en el texto? Vamos a hacer una lista con estereotipos de los distintos países.

7. ¿Qué opinas sobre los estereotipos culturales? ¿Crees que nos dan una imagen equivocada de la cultura de un país?

2. Nuestra Guía de estereotipos

a) Vamos a dividir la clase en cuatro grupos. Dos de ellos tendrán que elaborar una guía de estereotipos de los españoles para su país y los otros dos tendrán que elaborar una guía de estereotipos de su país para España.

b) Nuestra guía de estereotipos es especial y se refiere a las cuestiones que hemos visto en clase en las últimas semanas. ¿Las recuerdas? Hemos hablado del silencio y el ruido en España, de los saludos, de las interrupciones en la conversación... Revisa con tus compañeros estos temas y anota las ideas más significativas.

c) Haced una lista de los estereotipos que han de conocer en tu país o en España, según tu grupo, sobre estas cuestiones.

TEMAS	ESPAÑOLES	TU NACIONALIDAD
Ruido / Silencio en espacios públicos/ privados		
Saludos y conversaciones de cortesía.		
Interrupciones en la conversación / respeto al turno de cada hablante		

d) Escribid una pequeña guía en la que deis instrucciones para las personas de tu país / los españoles, según la opción que le haya tocado a vuestro grupo. Aquí tenéis algunas ideas que os pueden ayudar:

- Decidid la cuál es la finalidad de esta guía y a quién va dirigida.
- Elegir la información y los consejos que pueden ser importantes en relación a estos temas.
- incluid algún ejemplo.
- Elegid a una persona del grupo para que escriba el texto y elaborad un primer borrador que entregaréis al profesor.

- Escribid vuestra guía definitiva (si queréis podéis añadir imágenes u otros archivos (vídeo, audio, etc.) La publicaremos en el blog del aula para que esté disponible para toda la clase.

e) Para terminar, anotaremos en la pizarra las ideas principales de las dos guías. ¿Cuáles han sido los más repetidos?