

Los actos de habla indirectos desde la óptica de la cultura comunicativa

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA
Universidad de Salamanca (USAL)
yeraygoncia@usal.es

Resumen: La cultura de origen influye de manera determinante no solo en el universo cognitivo de los hablantes, sino también en los patrones comunicativos que se ponen en juego en las interacciones cara a cara. Uno de estos patrones es la tendencia a resolver las situaciones mediante actos de habla directos o indirectos, el cual depende, además, del grado de confianza que exista entre los interlocutores. Las actividades propuestas tienen como objetivo evitar los malentendidos que surgen en estas circunstancias y fomentar el éxito comunicativo, motivo por el cual han sido diseñadas para desarrollar los cuatro aspectos que intervienen en esta interacción: las estrategias interculturales de las que dispone el alumno; la variabilidad del patrón comunicativo en función de las culturas de origen; los recursos formales lingüísticos y la comunicación no verbal.

Palabras clave: acto de habla indirecto, competencia cultural, patrón comunicativo, pragmática intercultural.

Indirect speech acts from the point of view of communicative culture

Abstract: Culture of origin decisively influences not only the speakers' cognitive world, but also the communicative patterns that come into play in face-to-face interactions. One of these patterns is the tendency to solve situations through direct or indirect interactions, which also depends on the degree of familiarity between the interlocutors. The goal of the activities suggested here is to avoid any misunderstandings that may arise in these circumstances and to encourage communicative success. This is why they have been designed to develop all four elements that take part in this interaction: intercultural strategies that the student possesses, variability of the communicative pattern depending on the cultures of origin, formal linguistic resources and nonverbal communication.

Keywords: indirect speech acts, culture competence, communicative pattern, intercultural pragmatic.

1. Introducción

Muchos profesores de E/LE observan que la competencia comunicativa de sus estudiantes es menor en interacciones reales cara a cara que en situaciones mediadas, esto es, aquellas recreadas dentro del aula. Una de las principales causas por la que sucede esto es el desconocimiento, por parte de los estudiantes, de la *cultura comunicativa* de acogida. Este término es introducido por el Grupo CRIT (2006) para diferenciar entre las prácticas culturales que influyen directamente en la interacción –los patrones comunicativos– y aquellos hechos culturales que no están relacionados con la comunicación –como la vestimenta, la gastronomía o las festividades–. A esta última la denominan *cultura material*.

Uno de los patrones comunicativos de la cultura española que más dificultades genera en los estudiantes es el lenguaje indirecto, ya que en su uso influyen tres factores. Por un lado, la resolución de una interacción mediante el lenguaje indirecto depende de la cultura comunicativa de los hablantes, la cual está interiorizada de tal manera que se pone en práctica de manera no consciente. Por otra parte, la aparición del lenguaje indirecto no sólo se ve influida por la cultura sino que también depende del contexto situacional. En aquellas interacciones en las que el grado de cercanía entre los interlocutores sea mayor o menor al esperado el patrón comunicativo se modifica. Por último, existen diferentes mecanismos lingüísticos para expresar indirección, ya que es posible hacerlo mediante formas convencionalizadas o no convencionalizadas.

Ante este panorama, consideramos que lo más efectivo es asumir un enfoque pragmático-cultural, ya que permite abordar de manera integradora la problemática de los actos de habla desde el punto de vista de las diferencias interculturales y de la variación en función del contexto.

2. El componente cultural en E/LE

2.1. Punto de partida

En el *PCIC* se reconoce que es una dificultad añadida en nuestro campo definir y describir los contenidos culturales «relevantes y aplicables en el ámbito de la enseñanza de lenguas» (Instituto Cervantes 2006: 40, vol. I), entre otras cosas, porque supone delimitar el concepto de cultura. Para ello, partimos de la antropología simbólica:

El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz 1973 [1992]: 20).

Según esta concepción, la cultura de una comunidad es un conjunto de hechos sociales (materiales e inmateriales) cuyo significado es accesible solo a los miembros de ese grupo, puesto que operan de manera simbólica. Ante los ojos de un extraño a esa cultura estos símbolos son indescifrables o, en el peor de los casos, se interpretan según el universo cognitivo de su cultura de origen. Por lo tanto, parece necesario que prestemos atención al componente cultural en nuestras aulas, con el fin de ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para descodificar los hechos culturales.

Afrontar la cultura en la enseñanza de idiomas desde una perspectiva semiótica nos permite acercar este componente a la comunicación. Como dijimos anteriormente, la naturaleza de los hechos culturales de una comunidad es variada y, dentro de este conjunto, podemos diferenciar aquellas unidades que intervienen directamente en la interacción comunicativa de las que no lo hacen. Veamos algunos ejemplos de nuestra cultura:

- (1) La catedral de Burgos.
- (2) Un apretón de manos.
- (3) *Sí, quiero.*
- (4) Felipe VI.
- (5) *Apaga la calefacción.*
- (6) Comer a las 14:00 de la tarde.

Los ejemplos (1), (4) y (6) no están estrechamente relacionados con el éxito en la comunicación, a no ser que el tema de la misma gire en torno a uno de estos conceptos. No sucede lo mismo con el resto de los ejemplos: un extranjero debe conocer en qué situaciones puede iniciar una conversación con (2) y en cuáles no, incluso diferenciarlo de su significado en una negociación; las connotaciones que tiene en español pronunciar (3) en unas u otras circunstancias o en qué situaciones una orden como (5) es adecuada. Todos son hechos simbólicos de nuestra cultura y como tales tienen un significado, sin embargo, solo depende de algunos de ellos que la comunicación se desarrolle dentro de los parámetros adecuados.

2.2. La cultura comunicativa

Como se vio en el apartado anterior, el Grupo CRIT (2006) introduce una distinción entre la cultura material y la cultura comunicativa que resulta muy útil para nuestra práctica docente. Así, la cultura comunicativa

Se manifiesta básicamente en las formas de conversar, en las formas de interactuar. Los individuos de cada cultura, [...] tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etc. (Grupo CRIT 2006:26).

Existen, por lo tanto, dos motivos por los cuales los contenidos del componente cultural deben nacer de la cultura comunicativa en detrimento de la cultura material. En primer lugar, los problemas surgidos por las diferencias respecto a la cultura comunicativa son mucho más graves para la interacción porque «presentan un grado mucho mayor de invisibilidad, de inconsciencia, que los relacionados con la cultura material y las costumbres» (Grupo CRIT 2006: 26). Por otra parte, este enfoque acerca el hecho cultural a los intereses de la enseñanza de lenguas, es decir, a la comunicación, ya que entiende la cultura como un proceso interpretativo de la interacción comunicativa. Por lo tanto, aprender una cultura no es adquirir unos conocimientos sino desarrollar unas destrezas, no es un *saber* sino un *saber hacer*.

En base a la premisa de que cada comunidad cultural tiene una manera de llevar a cabo las interacciones, se pueden establecer cuatro tipos de modelos comunicativos. Para ello, se atiende a dos criterios: la preocupación por el conflicto que expresan los interlocutores en la conversación y la manifestación de actitudes igualitarias o no igualitarias entre los hablantes. De esta manera, las culturas comunicativas resultantes son:

- Distantes y asimétricas: (+ preocupación por el conflicto/no igualitarias).
- Distantes y simétricas: (+ preocupación por el conflicto/igualitarias).
- Próximas y simétricas: (- preocupación por el conflicto/igualitarias).
- Próximas y asimétricas: (- preocupación por el conflicto/no igualitarias).

2.3. Los patrones comunicativos

En toda comunicación se lleva a cabo un doble intercambio informativo: uno de tipo *referencial*, el tema en torno al que gira la conversación; y otro de tipo *interpersonal*, acerca de la relación entre los interlocutores. En este último tipo de información se manifiestan los patrones comunicativos, que son la materialización de las formas de interactuar de las comunidades. Estos, están presentes en todas las culturas pero en cada una de ellas se realizan de una manera u otra. Se pueden clasificar en seis (Raga Gimeno 2005): máxima de contenido (cantidad y tipo de la información);

máxima de veracidad (autoimagen transmitida, uso de las mentiras sociales y de legitimadores externos); máxima de manera¹ (fórmulas de tratamiento y dirección de los actos de habla); paralenguaje (presencia y énfasis de las características prosódico-informativas), distribución del tiempo (uso de mecanismos de interacción y tipo de secuencias y de turnos) y distribución del espacio (pertinencia del contacto corporal y visual y tratamiento del espacio y de las distancias).

Sin embargo, no se debe caer en el error de suponer que los patrones comunicativos de cada cultura son inalterables puesto que «no existen “comportamientos comunicativos exclusivos”». Lo que diferencia a las culturas no es que presenten comportamientos comunicativos completamente diferentes, sino la “extensión” de los mismos» (Raga Gimeno 2005: 169). En otras palabras, cada situación demanda unos patrones comunicativos y estos pueden alejarse de lo prototípicamente esperable para esa cultura. Esta variación depende del grado de cercanía o confianza que exista entre los participantes: cuando es mayor que en una situación neutral o *no marcada* se potencia el grado de proximidad y simetría, mientras que en una situación de menor confianza o cercanía se realza la distancia y la asimetría. Por este motivo, los patrones comunicativos no pueden enseñarse como una suerte de oposiciones entre comunidades culturales.

3. Los actos de habla indirectos

Los actos de habla indirectos están entroncados en el patrón comunicativo de la máxima de manera, lo que quiere decir que la frecuencia de uso de esta unidad pragmática depende de la cultura comunicativa de los hablantes. En este sentido, Hernández Sacristán afirma que «el uso de una categoría pragmática es al mismo tiempo una praxis lingüística y una praxis cultural» (1999: 26) mientras que Wierzbicka (1991) relaciona el carácter más indirecto de determinadas culturas con el especial interés por el respeto de la autonomía del otro y por el principio de no interferencia en asuntos ajenos. Briz Gómez (2007) propone la existencia de *culturas de acercamiento* y *culturas de distanciamiento* y considera que en las primeras los atenuantes son menores que en las segundas, por lo que hay menos presencia de actos de habla indirectos².

Austin (1962) introduce la teoría de los actos de habla, y, años más tarde, Searle (1975) observa que hay enunciados que realizan un acto ilocucionario diferente al que su estructura hace prever, denominándolos actos de habla indirectos. En este tipo de enunciados el significado no se extrae de su interpretación literal sino que dependen de la situación comunicativa; Escandell Vidal (1996), entre otros, lo denomina *significado no convencional*.

Mulder (1993) observa que los actos de habla indirectos no son los únicos enunciados cuyo significado es no convencional: las metáforas o los enunciados irónicos también presentan oposición entre la fuerza literal³ y la fuerza ilocucionaria. Sin embargo, los primeros se diferencian del resto en que su interpretación depende del contexto, se pueden anular, se asocian sistemáticamente a unas formas y son fruto de las convenciones de uso.

¹ Los patrones de la máxima de contenido, veracidad y manera surgen de la reinterpretación de los conceptos introducidos por Grice (1975).

² Para una relación entre tácticas atenuantes y mecanismos de la lengua consúltese Albelda y Cestero (2011) o Briz (2008).

³ Para un análisis más profundo de este concepto consúltese Levinson (1983).

- (7) ¿Por qué no acampamos aquí?
(8) Javier es un cardo.

Cualquier hablante competente de español puede entender (7) como una pregunta o como una sugerencia, pero, si aparece descontextualizado, no sabrá qué interpretar. No sucede lo mismo con (8), cuyo significado está lexicalizado y su interpretación no depende del contexto. Este hecho se debe a que en (7) y no en (8) se llevan a cabo dos actos ilocucionarios, por lo que el oyente puede anular la indirección de este enunciado, es decir, interpretarlo acorde a su fuerza literal. Formalmente, (7) está compuesto por la estructura *por qué no* + oración, uso que está convencionalizado porque los hablantes de español asocian dicha forma a una fuerza ilocucionaria indirecta, en concreto la realización de una sugerencia. Esta sistematización y convencionalización de las formas hace posible que los actos de habla indirectos se interpreten adecuadamente. Sin embargo, la estructura de (8) no guía al receptor hacia una fuerza ilocucionaria indirecta, sino que el éxito de su interpretación radica en el conocimiento del significado que adquiere *cardo* como calificador de una persona.

En conclusión, las características que poseen los actos de habla indirectos hacen de estos una categoría susceptible de formar parte de la enseñanza de E/LE. En primer lugar, hay un conjunto finito de formas cuyo uso está relacionado con una función comunicativa concreta. Además, su interpretación depende del contexto, por lo que se deben trabajar de manera activa para que los discentes adquieran las estrategias necesarias para comprenderlos. Por último, no se puede olvidar que la mayor o menor querencia de los hablantes hacia la indirección depende de su cultura comunicativa de origen, lo cual puede conducir a malentendidos culturales debido a la traslación de patrones comunicativos propios a la cultura de acogida.

4. Propuesta didáctica

4.1. Descripción

Esta propuesta tiene como objetivos la comprensión de los contextos propensos a la indirección en la cultura comunicativa española, la adquisición de las formas lingüísticas de uso convencionalizado y el desarrollo de estrategias de inferencia e interpretación. Por la naturaleza de sus actividades está orientada para el trabajo con grupos de alumnos de tamaño medio, alrededor de los quince estudiantes, siendo especialmente rentable para discentes de culturas comunicativas distantes puesto que «se puede afirmar que cuanto mayor sea la preocupación por el conflicto mayor será el grado de indirección» (Raga Gimeno 2005: 109).

Sin embargo, no se puede obviar la influencia que el grado de confianza entre los miembros de la interacción tiene en la variación de los patrones comunicativos, hecho que provoca que en español los actos de habla indirectos sean muy productivos en situaciones formales e incluso en aquellas que, a primera vista, no lo parecen tanto. Ante esta mezcla de posibilidades y de enfrentamientos entre los patrones comunicativos de ambas culturas, se hace necesario que los estudiantes comprendan en qué contextos es apropiado el lenguaje indirecto y cómo formularlo e interpretarlo.

Para la elección del nivel se han seguido las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, *MCER*) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*).

En ningún apartado del *MCER* se mencionan explícitamente los actos de habla indirectos, aunque de un análisis minucioso de los contenidos exigidos para cada nivel se

infiere que la frontera para el dominio de estos enunciados se sitúa en el nivel avanzado o B2⁴. El *PCIC*, en cambio, contempla exponentes lingüísticos indirectos en todos los niveles del aprendizaje, si bien es cierto que estos se incrementan en los niveles B, especialmente en el B2. Por lo tanto, hemos seleccionado este nivel para nuestra propuesta.

Hemos tomado el *PCIC* como referencia para seleccionar las formas convencionalizadas que se trabajarán en clase. En la tabla 1 figuran todas las funciones a las que el *PCIC* les asocia un exponente indirecto en nivel B2. Aquellos casos precedidos de asterisco son aportaciones propias.

Función	Estructura
Aconsejar	<i>Va muy bien + inf / Lo mejor sería que... + subj / ¿Y si...?</i>
Advertir	<i>Presta atención a...</i>
Amenazar	<i>*¿Estás seguro de...?</i>
Cuestionar información	<i>¿Cómo puedes...?</i>
Dar una orden	<i>Imperativo negado + oración / Le ruego que... / Necesito que... / Hace falta que...</i>
Denegar permiso	<i>Me temo que no puedes...</i>
Despedirse	<i>Ya sabes dónde está tu casa.</i>
Expresar desacuerdo o desaprobación	<i>No deberías... / No tendrías que... / ¿Pero cómo puedes...?</i>
Expresar sorpresa o extrañamiento	<i>*¿Cómo puede ser que + subj?</i>
Ofrecer e invitar	<i>Supongo que no querrás/te apetecerá...</i>
Ofrecerse a hacer algo	<i>¿Necesitas / hace falta que...?</i>
Pedir confirmación	<i>He oído que... / Se dice que... / Me han contado que...</i>
Pedir información	<i>Me gustaría saber si... / Me quieres explicar... / Puedo... / Podría... / Me dejas...</i>
Pedir valoración	<i>*¿Puedo preguntarte qué piensas...?</i>
Pedir ayuda, un favor o un objeto	<i>Necesitaria que... / Le agradecería que... / ¿Podrías...? / Tengo que pedirte...</i>
Pedir permiso	<i>¿Te importaría...? / ¿Tengo tu autorización para...? / ¿Sería posible...?</i>
Prohibir	<i>Eso no se... + verbo.</i>
Proponer y sugerir	<i>¿Puedo sugerir/proponer...? / Habría que... / Estaría bien que... / Una/ Otra posibilidad es...</i>
Rechazar una prohibición	<i>¿Dónde/Quién dice que no se puede...? / Me temo que + oración en futuro</i>
Reprochar	<i>¿A qué esperas para...? / Cómo eres capaz/has podido... / (No) deberías/tendrías que + inf. compuesto</i>
Saludar	<i>¿Qué tal te va?</i>
Solicitar ser presentado	<i>¿No vas a presentarme a...?</i>

Tabla 1. Formas convencionalizadas de actos de habla indirectos para el nivel B2

4.2. Actividades

La unidad cuenta con un total de dieciséis actividades organizadas en cuatro categorías según su tipología. Debido a la extensión de esta publicación se expondrán las directrices generales y se desarrollará una de cada grupo a modo de ejemplo.

4.2.1. Actividades de conciencia comunicativa cultural

El objetivo de estas actividades es conocer y poner en común las actitudes culturales y comunicativas de los estudiantes. Como vimos en el segundo apartado, estas actitudes son inconscientes por lo que es muy productivo reflexionar sobre ellas y que la clase comente similitudes⁵ y diferencias interculturales. En este caso hemos seleccionado un cuestionario de estrategias culturales, aunque los *role-play* en situaciones suspendidas proclives a los malentendidos culturales, las exposiciones y los debates intra- e interculturales son también actividades muy rentables.

Este cuestionario está basado en una propuesta de Paige *et al.* (2006: 29-34), con modificaciones. La dinámica de clase es la siguiente: se reparte un cuestionario por

⁴ Especialmente esclarecedores son los apartados 4.4.3., 5.2.2. y 5.2.3.

⁵ Un error común es tomar exclusivamente las diferencias interculturales como punto de partida. Esta actitud genera en los estudiantes más ansiedad e incertidumbre frente a lo desconocido.

alumno, primero se realiza una prelectura conjunta para evitar dificultades léxicas o sintácticas, posteriormente los alumnos responden de manera individual y por último se pone en común. Como puede observarse en la fig. 1, el cuestionario incluye estrategias conductuales, procedimentales y comunicativas relacionadas todas ellas con hechos culturales interpretativos. Es labor del docente conducir la clase hacia aquellos aspectos que le interesen más, ya sea porque generen más controversia, por la(s) cultura(s) de origen del alumnado o porque prefiera profundizar en algunas estrategias específicas.

	Uso esta estrategia normalmente y me gusta	He usado esta estrategia y la usaría otra vez	Nunca he usado esta estrategia pero me gustaría usarla	No me gusta esta estrategia y no la usaría
Tengo en cuenta las maneras en que otras culturas valoran ciertos comportamientos (por ejemplo, la soledad o la independencia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento adivinar los valores culturales que pueden influir en un conflicto cuando algo va mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso estereotipos cuando afirmo cosas sobre gente de otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando valoro comportamientos, distingo entre los que son individuales (de una persona), culturales (de un grupo de personas de una determinada cultura) y universales (de todos los humanos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asumo que el "choque cultural" es algo normal y no me preocupo mucho cuando me pasa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entiendo que la cultura influye en la comunicación y me fijo en las diferencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observo el comportamiento de la gente de mi cultura de acogida cuidadosamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo en cuenta mi cultura materna cuando algo de la cultura de acogida me sorprende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evito hacer juicios rápidos sobre la cultura de acogida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asumo que las personas de una misma cultura son iguales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leo periódicos locales y veo películas de mi cultura de acogida para entender mejor su cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento relacionarme con gente de mi cultura de acogida para entender mejor su comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudo a la gente de mi cultura de acogida a que entiendan mi manera de ser explicando mis actitudes y mi comportamiento en relación con mi cultura de origen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantengo el contacto (email, teléfono) con la gente de mi cultura de origen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explico a mi familia y a mis amigos las dificultades culturales que encuentro en la cultura de origen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asumo que la cultura está relacionada con la manera de ser de las personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 1. Cuestionario de estrategias culturales

4.2.2. Actividades de sensibilización

La cultura comunicativa española es próxima y simétrica, lo que conlleva que prototípicamente las situaciones se resuelvan con mayor presencia de actos de habla directos en comparación con culturas comunicativas distantes (Raga Gimeno 2005). Sin embargo, en interacciones eminentemente formales o en aquellas cuyos participantes se encuentran en situación de asimetría el patrón comunicativo vira hacia la indirección. Las actividades de sensibilización tienen como objetivo trabajar la adecuación al contexto para que los estudiantes sepan discernir en qué situaciones conviene ser directo y en cuáles indirecto, en aras de evitar *discordancias culturales*⁶.

Los ejercicios de transformación son muy útiles para este objetivo. En primer lugar, se le reparte a cada estudiante una tarjeta (fig. 2) en la que se describe una situación y se ofrece un acto de habla para resolverla. Los alumnos tienen que reflexionar sobre la adecuación de ese enunciado, primero de manera individual y después junto al compañero que tenga la misma tarjeta. A continuación, las parejas debaten sobre las siguientes preguntas: si han considerado que el acto de habla es adecuado a la situación, qué enunciado no sería aceptable en esa interacción y en qué contexto no sería válido el acto de habla dado. Si piensan que no es adecuado, proceden

⁶ Utilizamos este término porque no se produce un malentendido cultural en el sentido tradicional, sino una actuación lingüística que produce extrañamiento en el receptor por ser alejada del prototipo, no esperable.

de manera inversa: cuál podría ser un acto de habla esperable en nuestra cultura comunicativa en ese contexto y en qué situación funcionaría el enunciado de la tarjeta.

Por último, las parejas ponen en común sus respuestas con el resto de la clase y se les pide que, entre todos, creen enunciados adecuados que transmitan la misma información con formas no convencionalizadas.

<p>Has ido a jugar un partido de tenis con una compañera de clase y dos amigas tuyas a las que no conoces a un polideportivo a las afueras de la ciudad. Se ofrecen para llevarte al centro, pero como tú estás muy cansada quieres pedirles que te lleven hasta la puerta de tu casa.</p> <p><i>Déjame en la plaza España n.º 8, por favor.</i></p>	<p>Mañana tienes el examen final de español y necesitas estudiar. Sin embargo, tus vecinos han organizado una fiesta y la música está altísima. Has subido dos veces a pedirles que la bajen con muy buenas maneras, pero no te han hecho caso.</p> <p><i>Les agradecería que bajarán la música, por favor.</i></p>
--	---

Figura 2. Ejemplo de tarjetas ejercicio de transformación

4.2.3. Actividades de aprendizaje de formas

Para producir e interpretar actos de habla indirectos con naturalidad es necesario que los estudiantes asocien formas convencionalizadas de uso a funciones comunicativas. Este es el objetivo de las actividades de aprendizaje de formas, puesto que de esta manera conseguimos que el alumno interprete el enunciado acorde a su fuerza ilocucionaria y deseche la fuerza literal. El humor es siempre un buen recurso para trabajar la competencia pragmática, así que materiales audiovisuales como *sketches*, tiras cómicas o chistes pueden ser muy útiles. Los ejercicios de huecos, debidamente contextualizados, son también una alternativa.

<p>He oído que el rumor se ha extendido por toda la ciudad.</p> <p><i>(Pedir confirmación)</i></p>	<p>Supongo que no querrás dormir en Madrid...</p> <p><i>(Proponer o sugerir un plan)</i></p>
<p>¿Cómo puedes pensar eso de mí?</p> <p><i>(Cuestionar confirmación)</i></p>	<p>¿Estás segura/o de eso? Como sea mentira...</p> <p><i>(Amenazar)</i></p>
<p>¿Y si le contaras la verdad?</p> <p><i>(Aconsejar)</i></p>	<p>Te agradecería que descansáramos, no puedo más.</p> <p><i>(Pedir un favor)</i></p>
<p>Necesito que me dejes solo.</p> <p><i>(Dar una orden)</i></p>	<p>Me temo que no será posible hasta que llegemos a casa.</p> <p><i>(Prohibir)</i></p>

Figura 3. Ejemplo de tarjetas de dos grupos distintos para crear el microrrelato

Un ejercicio que combina creatividad y trabajo formal es el taller de microrrelatos. En esta actividad los discentes van a trabajar primero en parejas y después en grupo. A cada pareja se le entregará una tarjeta (fig. 3) en la que se ofrece un acto de habla indirecto⁷. En primer lugar, deben inferir qué función comunicativa se lleva a cabo con ese enunciado y una vez que lo sepan tienen que crear un microdiálogo en el que aparezca de manera literal esa oración adecuada a un contexto. Finalmente, interpretarán la situación para sus compañeros, por lo que es necesario que determinen con exactitud las características contextuales de la interacción (lugar, grado de

⁷ En las tarjetas para trabajar en clase no se incorpora la función comunicativa que desempeña la forma convencionalizada.

conocimiento de los personajes, etc.). Gracias a la interpretación el profesor podrá comprobar para qué registro consideran que es adecuado además de poder comentar otros patrones comunicativos (kinesia, proxemia, solapamientos, etc.).

Una vez que todas las parejas han representado su microdiálogo se les comunica a los estudiantes que han de formar dos grupos en función del color de sus tarjetas. En esta segunda parte de la actividad, el objetivo es escribir un microrrelato que dé cabida a los cuatro actos de habla indirectos, por lo que los alumnos tendrán que negociar el sentido del texto, el grado de formalidad de las intervenciones y el contexto de la interacción.

4.3.4. Actividades de interacción

Este tipo de ejercicios nace con el fin de crear un vacío comunicativo mayor, con el deseo de que los estudiantes pongan en juego todas las estrategias que conocen respecto a la dirección/indirección de los actos de habla en nuestra cultura comunicativa. Se pretende, del mismo modo, fortalecer los procesos inferenciales y la adecuación contextual de los discentes, así como dar espacio a otros patrones comunicativos. Un buen ejemplo de este tipo de actividades es el taller de cuentacuentos.

Los alumnos reciben un cuento tradicional (en este caso *Hansel y Gretel*) con las adaptaciones necesarias a su nivel y, además, una ficha (fig. 4) en la que aparecen unos personajes y la acción que tienen que llevar a cabo. El objetivo de la actividad es reelaborar el cuento tradicional para dar cabida a estos personajes, muchos de los cuales no forman parte del cuento original. La actividad se puede realizar de manera individual, escribiendo cada estudiante su versión del cuento y después leyéndosela a sus compañeros; o colaborativa, creando un guión entre los miembros de un grupo para, posteriormente, dramatizarla en el aula.

<p>Un amigo de Hansel y Gretel al que le cuentan lo que van a hacer sus padres (<i>sugerir que cojan piedras</i>).</p> <p>Un anciano que se encuentran en el bosque los padres cuando van a dejar a Hansel y Gretel (<i>ordenar que no lo hagan</i>).</p> <p>La madre (<i>prohibir que el padre los abandone en el bosque</i>).</p> <p>El padre (<i>rechazar la prohibición</i>).</p> <p>El aprendiz aventajado de la bruja (<i>ofrecerse para hacer algo</i>).</p> <p>Una niña que tiene capturada la bruja (<i>pedir el favor de que la lleven con ellos</i>).</p>	<p>Un leñador amigo de los padres (<i>aconsejar que los abandonen en el bosque</i>).</p> <p>El vecino a los padres (<i>proponer una alternativa</i>).</p> <p>La bruja (<i>invitar a comer</i>).</p> <p>El aprendiz de la bruja (<i>pedir a Gretel que compruebe el horno</i>).</p> <p>Un niño que tiene capturado la bruja (<i>advertir de lo que les van a hacer</i>).</p> <p>Hansel (<i>cuestionar la información que le da Gretel</i>).</p> <p>Gretel (<i>reprochar a su hermano que no cogiera piedras</i>).</p>
--	--

Figura 4. Ejemplo de ficha de personajes y roles para reelaborar un cuento tradicional

Es una actividad libre, en la que la única norma es que los personajes cumplan la función de la tarjeta. Además, el vacío que se genera con esta dinámica fomenta la creatividad de los estudiantes, por lo que no es necesario que todos los actos de habla indirectos contengan una forma de uso convencionalizada si el alumno sabe expresar la indirección de otra manera.

Por último, este tipo de actividad es muy útil como repaso y/o evaluación puesto que los alumnos deben reflexionar al menos sobre tres aspectos en todas las interacciones: grado de formalidad de la situación en la que se encuentran los personajes, qué acto de habla es más adecuado en la cultura comunicativa española para ese contexto y elección, en caso de querer expresar indirección, de una forma convencionalizada de uso o no.

5. Conclusión

Concebir la cultura desde una óptica interpretativa nos permite acercar el componente cultural a la comunicación. La integración de la cultura en las clases de E/LE debe surgir de los patrones comunicativos y no de la cultura material, ya que los patrones influyen en el éxito de las interacciones, cada cultura comunicativa los realiza de una manera y, además, varían según el grado de cercanía de los participantes.

Para trabajarlos en el aula, se debe partir de un enfoque pragmático-cultural ya que favorece el desarrollo de la competencia intercultural sin descuidar los aspectos formales del lenguaje, es decir, armoniza la cultura dentro los objetivos comunicativos. Las actividades propuestas cubren las zonas más problemáticas respecto al patrón de la indirección puesto que sirven para trabajar las actitudes y estrategias interculturales, los contextos de aparición del lenguaje indirecto, las formas convencionalizadas o no convencionalizadas y el lenguaje no verbal.

Bibliografía

- Albelda Marco, M. y Cestero Mancera, A. «De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación». *Español actual* 96: 121-155.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Briz Gómez, A. (2007). «Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América». *LEA* 29, 1. pp. 5-40.
- Briz Gómez, A. (coord.), *et alii* (2008). *Saber hablar*. Madrid: Aguilar.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Geertz, C. (1973 [1992]). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grice, H. P. (1975). «Logic and conversation». En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics* (vol. 3). *Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- Grupo CRIT (2006). *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la Pragmática Intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mulder, G. (1993). «¿Por qué no coges el teléfono?: acerca de los actos de habla indirectos». En Havertake *et alii* (eds.). *Aproximaciones pragmalingüísticas al español*. Ámsterdam: Rodopi, pp. 181-207.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C. y Lassegard, J.P. (2006). *Maximizing Study Abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Raga Gimeno, F. (2005). *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid. Iberoamericana-Vervuert.
- Searle, J. R. (1975). «Indirect Speech Acts». En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics* (vol. 3). *Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlín: Mouton de Gruyter.