

International Journal
of Foreign Languages



Revista Internacional
de Lenguas Extranjeras

Suplemento del número 3 ~ 2014

¡Mira quién calla!
La didáctica del silencio en el aula de ELE

BEATRIZ MÉNDEZ GUERRERO

DATOS CATALOGRÁFICOS. SERVICIO DE BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

RILE: Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages [Recurso electrónico]. – Revista Electrónica.–

N. 3 (2014)- . – Tarragona : Publicacions URV, 2014 -

Anual

Textos principalmente en castellano, inglés, pero también en catalán, francés, portugués e italiano

Publicación realizada por el Grupo de Investigación Lexicografía Teórica y Aplicada
ISSN 2014-8100

Acceso libre: <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>

1. Lenguaje y lenguas - Enseñanza - Revistas. 2. Lexicografía - Enseñanza - Revistas. 3. Lingüística - Enseñanza – Revistas. 4. Revistas electrónicas

I. Universitat Rovira i Virgili. Grupo de Investigación Lexicografía Teórica y Aplicada. II. Publicacions URV. III. Título.

**REVISTA INTERNACIONAL
DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Dirección: Esther Forgas Berdet

Responsable de redacción: María Bargalló Escrivà

Secretaría editorial: Antoni Nomdedeu Rull

Consejo Asesor: Abeer Mohamed Abd El Salam Zahana (Universidad de El Cairo, Egipto), Paz Battaner Arias (Universitat Pompeu Fabra, España), Kris Buyse (Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica), María Isabel De Gregorio (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Juana Gil Fernández (CSIC, España), Juan Gutiérrez Cuadrado (Universidad Carlos III de Madrid, España), Concepción Maldonado González (Universidad Complutense, España), Eloina Miyares (Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, Cuba), Carmen Pérez Vidal (Universitat Pompeu Fabra, España), Sara Robles Ávila (Universidad de Málaga, España), Leonel Ruiz Miyares (Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, Cuba), Sven Tarp (Aarhus University, Dinamarca).

Contacto: rile@urv.cat

© Grupo de Investigación «Lexicografía teórica y aplicada», Universitat Rovira i Virgili
<http://www.urv.cat/jornadasenele/es_Grupodeinvestigacion.html>

Depósito legal: T-1235-2012
ISSN: 2014-8100

Edita:

Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474
www.publicacionsurv.cat/
publicacions@urv.cat

La *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)* es una publicación electrónica de acceso libre del Servicio de Publicaciones y del grupo de investigación «Lexicografía teórica y aplicada» de la Universitat Rovira i Virgili, fundada el año 2012. El objetivo principal de la revista es difundir las investigaciones en el marco de la Lingüística Aplicada, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en un sentido teórico y práctico, con especial incidencia en la Lexicografía de aprendizaje.

La aceptación de artículos y notas de investigación se rige por el sistema de evaluadores externos, a través del sistema de revisión por pares (*peer review*), de forma confidencial y anónima (doble ciego).

¡Mira quién calla!

La didáctica del silencio en el aula de ELE*

Beatriz Méndez Guerrero
Universitat de les Illes Balears
beatriz.mendez@uib.es

Resumen: Hace ya tiempo que la didáctica de las lenguas extranjeras otorga gran peso a la adquisición de la competencia comunicativa y a la enseñanza-aprendizaje de los aspectos socioculturales de la lengua meta. A pesar de la importancia que los planes curriculares y las programaciones de aula dan, actualmente, a las funciones comunicativas del lenguaje, todavía no se cuenta con el reconocimiento amplio de la comunidad científica y educativa sobre la necesidad de incluir los aspectos no verbales de la comunicación en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Como consecuencia de ello, el tratamiento de la comunicación no verbal (CNV) en el aula de español es, todavía, reducido y fragmentario. Esto se percibe más, si cabe, en el tratamiento casi inexistente que han recibido algunos signos no verbales como el silencio.

Los objetivos de este trabajo son reflexionar sobre (1) las funciones comunicativas prototípicas del silencio en la cultura española; (2) el tratamiento que ha recibido la CNV en los diseños curriculares oficiales (MCER y PCIC); y (3) la posibilidad de incluir los silencios en el aula de ELE de forma integrada y por niveles. Una vez aclaradas estas cuestiones, se presentará una unidad didáctica para trabajar el silencio en niveles iniciales de ELE. Todo ello se presentará a partir de un estudio empírico de varias conversaciones del corpus Val.Es.Co. (2002), que sugiere que el silencio es un elemento cultural y, en ocasiones, ambiguo que debe ser abordado en la investigación lingüística e incluido en la enseñanza de ELE.

* Memoria Final del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá, dirigida por la Dra. Ana María Cestero Mancera.

Palabras clave: Silencio; Funciones comunicativas; Comunicación no verbal; Adquisición de lenguas extranjeras; Unidad didáctica.

Abstract: For some time, the teaching of foreign languages gives great weight to the acquisition of communicative competence and the teaching and learning of the sociocultural aspects of the language to be learned. Although curriculum plans and classroom programs give much importance to the prototypical communicative functions of language, scientific and educational community does not recognize the need to include nonverbal aspects of communication in teaching Spanish as a foreign language (ELE). As a result, the treatment of non-verbal communication (NVC) in the classroom of Spanish is very limited and fragmentary. This is seen more in the almost non-existent treatment of some non-verbal signs as silence.

The objectives of this work are to reflect on (1) the communicative functions of silence in the Spanish culture, (2) the process has received non-verbal communication in the curriculum programs (MCER and PCIC), and (3) the possibility include silence in the classroom of Spanish as a foreign language by level and integrated way. After clarified these issues, we present a didactic unit to work silence in the initial levels of ELE. After clarified these issues, we present a didactic unit to work silence in the initial levels of ELE. All this is presented from an empirical study of several conversations corpus Val.Es.Co. (2002), which suggests that silence is a cultural element and sometimes ambiguous that should be addressed in linguistic research and teaching included in ELE.

Key words: Silence; Communicative functions; Non-verbal communication; Acquisition of foreign languages; Didactic unit.

Índice

Agradecimientos	7
0. Introducción	9
1. La comunicación no verbal y la adquisición de lenguas extranjeras	10
1.1 Introducción	10
1.2 El estudio de la Comunicación no verbal (CNV)	11
1.2.1 La comunicación no verbal. Origen y desarrollo	11
1.2.2 Los sistemas de la comunicación no verbal	12
1.2.3 La triple estructura básica de la comunicación humana	14
1.2.4 Los signos paralingüísticos. Pausas y silencios	14
1.3 La comunicación no verbal y la adquisición de lenguas extranjeras	15
1.3.1 La importancia de la CNV en la enseñanza de lenguas extranjeras	15
1.3.2 La relatividad de los signos no verbales. El caso del silencio	18
1.3.3 Diferencias interculturales. Estereotipos y prejuicios en torno al silencio	19
1.4 Recapitulación	20
2. El silencio en la comunicación: una propuesta desde la «Teoría de Prototipos»	21
2.1 Introducción	21
2.2 Las vicisitudes del silencio en los estudios lingüísticos	24
2.2.1 Problemas tipológicos y metodológicos	24
2.2.2 Ambigüedad y plurifuncionalidad del silencio	25
2.2.3 Gran diversidad taxonómica del silencio	26
2.3 El silencio a la luz de la «Teoría de Prototipos»	29
2.3.1 Los orígenes de la «Teoría de Prototipos»	30
2.3.2 La prototipicidad de las funciones pragmáticas del silencio	31
2.3.3 Propuesta taxonómica del silencio	32
2.3.3.1 Selección de la muestra y metodología	32
2.3.3.2 Funciones pragmáticas del silencio	35
2.3.3.3 Miembros prototípicos y periféricos. Mecanismos para su demarcación	65
2.3.4 Estructura radial del silencio	73
2.3.5 Conclusiones del estudio	74
2.3.6 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	75
2.4 Recapitulación	76
3. El tratamiento institucional del componente no verbal en la enseñanza de ELE. Modelos curriculares, métodos de enseñanza y técnicas para su estudio	78

3.1	Introducción	78
3.2	La competencia comunicativa. Entre lengua y cultura	79
3.2.1	Primeros pasos de la competencia comunicativa. El enfoque nociofuncional	79
3.2.2	Funciones, nociones y exponentes	80
3.2.3	Programaciones funcionales	80
3.3	Los modelos curriculares en los programas de ELE. El Consejo de Europa (2002) y el Instituto Cervantes (2006)	81
3.3.1	La CNV en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa 2002)	81
3.3.2	La CNV en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (Instituto Cervantes 2006)	83
3.4	Mecanismos y recursos para el estudio de los signos no verbales en el aula de ELE	84
3.4.1	Los inventarios de signos no verbales	84
3.4.2	Otros recursos para presentar el material no verbal	85
3.4.3	Enseñar y practicar el silencio en el aula de ELE	87
3.5	Recapitulación	89
4.	¡Mira quién calla! Propuesta didáctica para trabajar el silencio en el aula de ELE	90
4.1	Introducción	90
4.2	Cuestiones preliminares. De la teoría a la práctica	91
4.2.1	Análisis de necesidades. Tipo de alumno y nivel	91
4.2.2	Planificación curricular y principios metodológicos	91
4.3	Unidad didáctica para trabajar el silencio. ¡Mira quién calla!	95
4.4	Recapitulación	110
5.	Conclusiones	110
6.	Anexos	113
6.1	Convenciones de transcripción PRESEEA (utilizadas también en el corpus espontáneo)	113
6.2	Convenciones de transcripción Val.Es.Co.	113
6.3	Ficha para la codificación de los silencios	114
7.	Referencias bibliográficas	117

Agradecimientos

Siempre resulta complicado agradecer con justicia el apoyo recibido por todos aquellos que, de una manera u otra, te acompañan durante la elaboración de una memoria de investigación. Normalmente no alcanza el tiempo, el papel o la memoria para mencionar a tantos como han estado ahí. Vaya por delante todo mi agradecimiento hacia ellos.

Me gustaría empezar por expresar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Ana María Cestero Mancera, quien me animó a cursar el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Alcalá) al cual pertenece esta memoria. Le doy las gracias por haberme guiado en este trabajo y orientado en tantos otros, pues sus comentarios y sugerencias son siempre de inestimable valor y ayuda. Le agradezco, además, toda su paciencia y dedicación, así como su disponibilidad permanente, sus buenos consejos, su generosidad para compartir conmigo todo su saber y experiencia y, muy especialmente, le estoy agradecida por lo fácil que me ha hecho la tarea. Mil gracias, Ana, por confiar en que «de lo que no se dice» se pueden decir muchas cosas.

Quiero hacer, también, un agradecimiento muy especial a la Dra. Laura Cargado Fernández, siempre generosa y dispuesta como nadie a ayudarme en lo que necesite. Para ella, realmente, solo tengo palabras de cariño, admiración y gratitud. Debo destacar, por encima de todo, su implicación y participación activa en todo lo que emprendo, además de su apoyo incondicional y su continua comprensión y dedicación. Gracias por estar ahí, Laura, el viaje está siendo largo y complicado, pero confío en que llegaremos a buen puerto.

Y, por último, quisiera manifestar también mi agradecimiento más profundo y sentido a mi familia y amigos con los que he compartido tantos «ires y venires» en el plano de lo personal y lo profesional. Sin ellos nada de esto habría sido posible, por eso, no hay duda, esta memoria es por y para vosotros.

0. Introducción

La necesidad de alcanzar un entendimiento entre la comunicación verbal y no verbal lleva existiendo desde que se incluyó, en los estudios lingüísticos, el tratamiento de los signos no verbales. A partir de ese momento, la investigación de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y quinésicos ha recorrido sendas diferentes y solo, en contadas ocasiones, se han sumado posiciones para su consideración conjunta.

Esta primera reflexión no hace más que evidenciar una problemática aún vigente en el plano filológico y que ha podido alimentar, en parte, la exclusión o elisión que ha experimentado la comunicación no verbal (CNV) en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como se verá, diversos estudiosos en la materia ya han alertado de esta omisión o silenciamiento de los signos no verbales en la enseñanza de segundas lenguas y han abogado por su inclusión y representación en los planes curriculares institucionales y en las programaciones de aula¹.

El objetivo fundamental de este trabajo es aunar esfuerzos en esta dirección. Para ello, se partirá de la revisión del estado actual de la cuestión y se tratarán de incorporar algunas reflexiones sobre la consideración que tiene la CNV en la enseñanza de segundas lenguas (L2). Después, se presentará una propuesta para trabajar en el aula de español como lengua extranjera (ELE) con algunos signos no verbales (como el silencio) que han estado especialmente olvidados en los estudios del lenguaje y en la enseñanza de ELE.

Más concretamente, se procederá, en primer lugar, a realizar una breve introducción a los estudios de la CNV (origen, desarrollo, definición, tipos...) y se presentarán algunas de las razones fundamentales por las que estos signos han sido considerados, tradicionalmente, elementos culturales y se han incorporado a la adquisición de lenguas extranjeras. En un segundo apartado, se explicará el tratamiento que ha tenido el silencio en los estudios lingüísticos, se comentarán algunas de las dificultades con las que cuenta, actualmente, para ser incluido en la enseñanza de lenguas (problemas tipológicos y metodológicos, gran diversidad taxonómica, ambigüedad y plurifuncionalidad en algunas de sus representacio-

¹ Se está haciendo referencia, principalmente, a los trabajos de Poyatos y Cestero recogidos en la bibliografía.

nes interactivas...) y se presentará un estudio empírico a partir de un análisis hipotético-deductivo de dos conversaciones del corpus Val.Es.Co. (2002), que —unido a estudios previos²— ha permitido establecer una clasificación o repertorio de silencios que recoge algunas de las funciones comunicativas y usos pragmáticos observados en los actos silenciosos con frecuencia en la cultura española. A continuación, en el apartado 3, se reflexionará sobre la divulgación y propagación del principio de «competencia comunicativa» en la enseñanza de segundas lenguas, así como del valor que ha tenido el componente sociocultural en la nueva corriente y en algunos enfoques o métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, se explicará también el peso que tienen algunos de estos elementos culturales (como la CNV) en varios planes curriculares institucionales (MCER y PCIC)³ y los mecanismos o recursos con los que se cuenta actualmente para trabajar la CNV en el aula de ELE (inventarios de signos no verbales, técnicas para presentar el material no verbal, recursos para incluir el silencio en las programaciones de aula...). Una vez comentadas todas estas cuestiones y a partir de esta taxonomía propuesta, se planteará, en el último apartado, una programación didáctica para trabajar el silencio en el aula de ELE, en la que se incorporen algunas de las cuestiones metodológicas mencionadas en los apartados anteriores. Para terminar, se presentarán las conclusiones finales del trabajo y se agregarán las referencias bibliográficas utilizadas. En forma de anexos, se añadirán, a su vez, las convenciones de transcripción empleadas en las muestras y la ficha técnica con la que se ha procedido a codificar los silencios analizados.

1. La comunicación no verbal y la adquisición de lenguas extranjeras

1.1 Introducción

En los últimos años, el estudio de la comunicación no verbal ha sufrido un gran desarrollo y una rápida ascensión en la enseñanza de español como lengua extranjera. Este hecho ha estado motivado principalmente por el interés e implicación de algunos autores que han promulgado la importancia del componente no verbal en la lengua —tanto en el ámbito de las segundas lenguas como en el de la lingüística aplicada— y que se han preocupado por su desarrollo como una dis-

² Véase Méndez (2011, 2013a, 2013b, en prensa, en preparación), Camargo y Méndez (2013a, 2013b, en prensa) y Méndez y Camargo (en preparación).

³ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa 2002) y *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006), respectivamente.

ciplina más del plano filológico (Cestero 2004; Poyatos 2006). Son igualmente estos autores los que han definido, desarrollado y establecidos los tipos de signos no verbales que se tienen hoy en día como referencia y que permiten seguir construyendo y fomentando los estudios de la comunicación no verbal.

En este primer apartado, se tratará de presentar el origen de los estudios de CNV, se explicará su desarrollo, su definición y los tipos de signos no verbales existentes. A partir de aquí, se comentarán algunas cuestiones relacionadas con su naturaleza como elementos culturales y su incorporación a la adquisición de segundas lenguas.

1.2 El estudio de la Comunicación no verbal (CNV)

1.2.1 La comunicación no verbal. Origen y desarrollo

La comunicación no verbal representa hoy día un gran reto para analistas e investigadores que tienen todavía por delante la ardua tarea de definirla y concretarla a nivel teórico y de buscar metodologías, en el plano de lo aplicado, que permitan aumentar su producción científica y que equiparen su estudio al de otras disciplinas. Esta idea se desprende, fundamentalmente, de los trabajos de Cestero (1995, 1998, 1999, 2000a, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), en los que señala que el conocimiento que se tiene sobre la CNV «es aún escaso y fragmentario» y que no se cuenta con una «base teórica sólida que permita saber qué es la comunicación no verbal» (Cestero 1999: 11). Esa «falta de tradición» en el estudio de la no verbalidad está provocado, según la autora, principalmente por la «dificultad metodológica que entraña su investigación» (Cestero 2006: 57) aunque, como se explicará más adelante, existen también otras razones de carácter tipológico y pragmático⁴.

Los orígenes de los estudios sobre la comunicación no verbal se remontan al siglo XIX. Nacieron de la mano de Darwin (1872) y de su obra *Expression of the Emotions in Man and Animals*, si bien, las primeras inquietudes sobre el tema surgieron mucho antes⁵. Pero no será hasta entrado ya el siglo XX, a raíz de los trabajos de Sapir (1949), Birdwhistell (1952) y Hall (1959) entre otros, cuando estos estudios se verán consolidados (Cestero 1999: 11). En los años posteriores, continuarán apareciendo referencias que terminarán por hacer de la CNV una

4 Se está aludiendo aquí, básicamente, a la diversidad taxonómica existente en torno a los actos silenciosos y a otros aspectos pragmáticos vinculados a ellos, como son la ambigüedad o plurifuncionalidad (*vid.* 2.2.1., 2.2.2. y 2.2.3.).

5 Cestero (1999: 11) apunta a las obras de los autores clásicos grecolatinos como las primeras referencias en las que se hace mención a los signos no verbales. También se han referido a este hecho otras autoras, véase, por ejemplo, Fornés y Puig (2008).

disciplina autónoma e independiente, aunque con fronteras muy extensas y «un significado extraordinariamente amplio» (Cestero 1999: 11). Ello se desprende de la definición de *comunicación no verbal* tan abarcadora que propone Cestero y que engloba «todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar [incluyendo] los hábitos y costumbres en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal» (Cestero 1999: 11).

En las décadas siguientes, surgirán más autores (Eibl-Eibesfeldt 1970; Knapp 1982; Pike 1972; Sebeok 1974; Poyatos 1994, 2002; Cestero 1995, 1999) y nuevos enfoques (análisis de la conversación, pragmática, semiótica, sociolingüística) que conferirán un aire nuevo a los estudios sobre la CNV y que propiciarán su tratamiento interdisciplinar (Cestero 1999: 12-13). Será desde el campo del análisis de la conversación desde el que se partirá para tratar «las *actividades no verbales*, es decir, los elementos paralingüísticos y quinésicos relacionados con los mecanismos conversacionales o la estructuración interna de la interacción comunicativa» (Cestero 1999: 13). Estos elementos, que han sido analizados en detalle por Cestero (1995, 1999, 2000a, 2006, 2007, 2008), instaurarán las bases sobre el comportamiento de los signos no verbales en la conversación y permitirán tomar conciencia de la necesidad vigente de incluir la CNV en la enseñanza de español como lengua extranjera (*vid.* 1.3.1).

En los últimos años, al estudio de la comunicación no verbal se han unido proyectos de fin de carrera, memorias fin de máster y alguna que otra tesis doctoral. Estas investigaciones se han desarrollado en torno a dos vertientes: (1) los estudios contrastivos con otras lenguas que se han ocupado de la creación de inventarios comparativos de signos no verbales; y (2) los trabajos aplicados que han propuesto programaciones o secuencias didácticas para trabajar estos signos en el aula de español como lengua extranjera⁶.

1.2.2 *Los sistemas de la comunicación no verbal*

Ya se ha mencionado aquí que la CNV comprende un campo muy extenso del lenguaje en el que tienen cabida, en sentido amplio, los elementos culturales comunicativos y todos los signos no verbales con los que cuentan los hablantes en la comunicación (Cestero 2004: 595). A lo largo de la tradición, son varios los autores que han destacado la importancia del componente cultural en la comunicación humana (Davis 1976; Hudson 1981; Muñoz y Avello 1991; Poyatos 1994; Cestero 1999, 2004). Es por ello que estos aspectos deben incluirse, sin excepción, entre los elementos constitutivos de la CNV (Cestero 2004: 595).

⁶ En este sentido, véanse, entre otros, Zhou (1995), García García (2001), Dago García (2008), León Gómez (2009), Garrido (2010), Martínez Albal (2010), Vivas (2011), Hidalgo del Rosario (2012), Méndez (2012).

Estos signos y sistemas de signos culturales han sido definidos como «el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad que comunican» (Cestero 2004: 595). No obstante, en sentido estricto, actualmente, son cuatro los sistemas de la comunicación no verbal consensuados y comúnmente reconocidos: paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica. De ellos, los dos primeros —uno fónico y otro corporal— son considerados «sistemas básicos o primarios por su implicación directa en cualquier acto de comunicación humana (se ponen en funcionamiento a la vez que el sistema verbal para producir cualquier enunciado)» (Cestero 1999: 16). Y los otros dos, el proxémico y el cronémico, son concebidos como «sistemas secundarios o culturales», dado que actúan, generalmente, «modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos o independientemente, ofreciendo información social o cultural» (Cestero 1999: 17):

1. El *paralenguaje* está formado «por las cualidades y modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales o de otros signos paralingüísticos» (Cestero 2004: 600).
2. La *quinésica* está constituida «por los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales, incluyéndose dentro de él, también, signos tan funcionales como la mirada o el contacto corporal. Por lo tanto, podemos distinguir, de forma general, tres categorías básicas de signos quinésicos: los gestos o movimientos faciales y corporales, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o movimientos y las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos» (Cestero 2004: 602).
3. La *proxémica* «viene dada por los hábitos relativos al comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen los individuos en interacción» (Cestero 2004: 603).
4. La *cronémica* «se define como la concepción del tiempo que se tiene en una cultura y la estructuración y el uso que hace el ser humano de él y que comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana» (Cestero 2004: 604).

Entre los aspectos fundamentales que caracterizan los sistemas de signos no verbales, León Gómez (2009), basándose en los trabajos de Poyatos (1994) y Cestero (1999), destaca que: (1) los signos no verbales comunican activa y pasivamente; (2) estos elementos pueden utilizarse en combinación o en alternancia con los signos verbales; (3) la no verbalidad permite una comunicación básicamente funcional; (4) son mecanismos plurifuncionales⁷; y (5) pueden variar según la clase social del hablante, el sexo, la edad o el contexto situacional (León Gómez 2009: 11–14).

1.2.3 *La triple estructura básica de la comunicación humana*

De obligada referencia en los estudios de comunicación no verbal es la obra de Poyatos (1994) en la que habla de la «triple estructura básica de la comunicación humana» (Poyatos 1994a: 129). El autor establece para la comunicación tres componentes básicos e inseparables (lenguaje-paralenguaje-quinésica) que, en la lengua viva y hablada, se representan en forma de «sonidos, silencios y movimientos o posiciones estáticas» conformando un continuo (Poyatos 1994a: 130). Estos elementos son la base de la comunicación entre personas y su descodificación conjunta es la que permite la inferencia total de lo que se está comunicando: otorgan al receptor información total sobre lo que decimos, cómo lo decimos y cómo nos movemos al decirlo (Poyatos 1994a: 15). La convicción sobre la naturaleza tripartita del discurso lleva a Poyatos (1994) a concluir que el tratamiento por separado de estos componentes conduce a un enfoque parcial e insuficiente de la comunicación. Y, aún más, que la deficiencia en uno de los tres engranajes de la triple estructura dificulta y empobrece sustancialmente los intercambios comunicativos (Poyatos 1994a: 129–162).

1.2.4 *Los signos paralingüísticos. Pausas y silencios*

En páginas anteriores, se ha hecho referencia al paralenguaje como un elemento constitutivo de la comunicación no verbal, con un denotado carácter básico o primario y de marcada naturaleza fónica (Cestero 1999, 2004). Entre los integrantes de esta clase, como se recordará, Cestero (2004: 600) incluía las pausas y los silencios. Poyatos (1994), por su parte, también se ha referido a los signos paralingüísticos como «las cualidades no verbales de la voz y sus modificaciones y las emisiones independientes cuasiléxicas, así como los silencios momentáneos,

⁷ Como se verá, Cestero (1999: 30-31) asigna a los signos no verbales un valor plurifuncional y propone para ellos distintas «funciones comunicativas» que pueden aparecer de manera conjunta y que (1) añaden información a la enunciación verbal, (2) sustituyen al lenguaje verbal, (3) regulan la interacción, (4) subsanan deficiencias verbales y (5) favorecen conversaciones simultáneas (*vid.* 2.2.3.).

que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, quinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no-interacción» (Poyatos 1994a: 28).

No obstante, posteriormente, Poyatos (1994) al hablar de los silencios interactivos sugiere para estos signos una consideración especial. Los define como una manifestación a caballo entre el paralenguaje y la quinésica por la estrecha vinculación que parecen tener con ambos elementos. Cestero (1999, 2004), en cambio, prefiere asignarles un valor claramente paralingüístico y considerarlos como una ausencia de sonido que, en el caso de las pausas, «funcionan, básicamente, como reguladoras del cambio de turno, indicando el final de uno y el posible comienzo de otro [o como] presentadoras de distintas clases de actos comunicativos verbales (preguntas, narraciones, peticiones de apoyos...) [pudiendo ser también] reflexivas o fisiológicas» (Cestero 1999: 35). Y que, cuando se trata de silencios, «pueden venir motivados por un fallo en los mecanismos interactivos tales como el de cambio de hablante, el de corrección y el de respuesta a pregunta o por un fallo comunicativo como en los casos de titubeos, dudas, reflexiones, etc. Además, pueden ser utilizados como presentadores de actos comunicativos (preguntas, narraciones, etc.) o como enfatizadores del contenido de los enunciados emitidos o que se van a emitir» (Cestero 1999: 35).

1.3 La comunicación no verbal y la adquisición de lenguas extranjeras

1.3.1 La importancia de la CNV en la enseñanza de lenguas extranjeras

Los estudios presentados en los últimos tiempos sobre la competencia comunicativa y, principalmente, sobre la subcompetencia sociocultural⁸ en la enseñanza de segundas lenguas han llevado a la CNV a contar hoy día con cierto respaldo institucional (*vid.* 3.3.1 y 3.3.2). La enseñanza del componente cultural y de los mecanismos no verbales de la comunicación se ha convertido, así, en elemento indispensable en la enseñanza de lenguas y es *conditio sine qua non* para la completa adquisición de la lengua extranjera. Cestero (1998, 1999, 2004, 2007) ya se ha referido a esta cuestión en muchos de sus trabajos:

Desde hace ya algún tiempo, los estudios de la lengua y la comunicación son conscientes de que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera supone mucho más que la adquisición de una competencia lingüística por parte

⁸ Aquí se enmarcan habitualmente los estudios sobre CNV. Consúltese, entre otros, Miquel (2004: 511–532).

del estudiante. Es necesario enseñar y aprender a *comunicarse* en la lengua meta y, para ello, el conocimiento del sistema lingüístico, por muy bueno y completo que sea, no es suficiente: se debe atender también a la competencia comunicativa. Una parte importante de esa competencia comunicativa son los sistemas de comunicación no verbales.

(Cestero 1998: 7)

Dicho esto, parece, pues, que la decisión de incluir el estudio de los signos no verbales y del componente sociocultural en el aula de español como lengua extranjera (ELE) está sustentada, principalmente, en la consideración que reciben estos elementos en algunos documentos institucionales (fundamentalmente, MCER y PCIC) y en las aportaciones de ciertos estudiosos como Poyatos (1993, 1994, 2002, 2004) y Cestero (1995, 1998, 1999a, 1999b, 2004, 2007) que abogan por la inclusión de su tratamiento en los programas de enseñanza de español como segunda lengua y que los catalogan como elementos imprescindibles en la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

En esta línea y al hablar de interacción, Poyatos (1994) llama la atención acerca de la estrecha relación que existe entre cultura y comunicación (verbal/no verbal) y establece para el primero de estos elementos la siguiente definición: «en la cultura se incluyen una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individuales, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros» (Poyatos 1994a: 25-26).

Garrido Centeno (2010) añade a lo dicho por Poyatos (1994) que: «la cultura se transmite en todos los ámbitos, gracias a los intercambios comunicativos personales que expresan ideas y actitudes entre lo que se dice y se piensa. Es al estudiar los fenómenos comunicativos de una cultura, cuando se revelan los hábitos que la integran» (Garrido Centeno 2010: 11). Para dar respuesta a lo anterior, Poyatos (1971, 1994) idea un modelo, conocido como «Teoría de los Culturemas», que distingue entre culturemas «básicos», «primarios», «secundarios», «terciarios» y «derivados» y en el que la unidad mínima es el «culturema». Con esta teoría pretende, por una parte, mostrar la conveniencia de analizar la conducta de los individuos de culturas diferentes de forma sistemática para llegar a una mayor comprensión de la misma y, por otra, dar cuenta de la necesidad de incorporar estas cuestiones a los programas de enseñanza de lenguas pues «está demostrado lo poco que se puede conseguir con una gran fluidez lingüística en

otra lengua si no hemos conseguido, al mismo tiempo, una fluidez cultural» (De la Fuente 1998: 37).

A este respecto, Cestero (1998), por su parte, menciona dos formas de incorporar la enseñanza de la cultura en el aula de ELE: (1) «integrándola en los programas de las clases de gramática y conversación, esto es, aprovechando los contextos situacionales y los contenidos funcionales con los que se trabaja en cada unidad o tema para exponer o ampliar los conocimientos culturales del estudiante»; o (2) «ofreciendo una asignatura más, llámese cultura, civilización, costumbres... que cuente con un amplio programa en el que tengan cabida desde las costumbres y creencias más generales de la cultura, hasta las más particulares» (Cestero 1998: 9-10).

Estudios recientes, como los de Fernández Conde (2004), avalan que el tratamiento de la cultura en la enseñanza de ELE es, actualmente, una realidad en la mayoría de los manuales de ELE. Según el autor, estos manuales: (1) trabajan con aspectos socioculturales de la lengua meta; (2) integran los factores socioculturales en las diferentes unidades; (3) propician explotaciones didácticas inmediatas y posteriores de los aspectos socioculturales; (4) motivan al estudiante a reflexionar sobre su propia cultura y a contrastarla con la cultura de la lengua extranjera; (5) los contenidos socioculturales se reflejan explícitamente, en algunos casos, en la tabla de contenidos del manual; y (6) se incluye, en ocasiones, la comunicación no verbal como un factor sociocultural más⁹.

Del mismo estudio se extrae, no obstante, que aún no existe una conciencia muy marcada de que la comunicación no verbal es uno de los componentes fundamentales de la subcompetencia sociocultural: «los escasos intentos de integrar la comunicación no verbal en manuales de ENE se reducen bien a comentarios acerca del estilo de negociación en los diferentes países, generalmente relacionados con el ritual del saludo y las diferentes distancias (personal, social, etc.), o bien a referencias sobre la concepción del tiempo en distintas culturas. Esta forma de tratar los aspectos no verbales de la comunicación no nos parece adecuada, sino más bien insuficiente» (Dago García 2008: 98).

En consecuencia, tendrá que ponerse más empeño en la integración de la cultura y de los sistemas de CNV. Su incorporación habrá de hacerse de forma progresiva a partir de la creación de inventarios de signos y su comparación intercultural o inter-comunitaria (Cestero 1998: 7-8)¹⁰. Será así como podrán paliarse

9 Este estudio se ha realizado a partir del análisis de 14 manuales de español para negocios (ENE). La información porcentual del estudio, entre otras cuestiones, pueden consultarse en Fernández Conde (2004) y Dago García (2008).

10 Poyatos (2004) y Cestero (2008) se han referido en numerosas ocasiones a esta cuestión. Sobre ello y sobre los mecanismos que deben emplearse para llevarlo a cabo volveremos más adelante (*vid.* 3.4.1., 3.4.2. y 3.4.3).

las deficiencias comunicativas que causan las diferencias interculturales existentes entre los signos no verbales de las distintas culturas y que originan frecuentes errores o choques interculturales en la lengua meta (Cestero 2004):

En este sentido, es preciso atender no solo al sistema verbal, sino también, y conjuntamente, a los sistemas no verbales, pues, de la misma manera que los signos del sistema de comunicación verbal son peculiares de cada lengua, gran parte de los signos de los sistemas de comunicación no verbal son diferentes en cada cultura. Este hecho constatado obliga al estudio y a la enseñanza de los elementos que aquí nos ocupan, especialmente si tenemos en cuenta, como se desprende de lo anteriormente dicho, que el desconocimiento de los signos de los sistemas de comunicación no verbal por parte del aprendiz no solo incide en su fluidez comunicativa, y con ello en el desarrollo y la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa, sino que, además, suele ser causante de frecuentes errores comunicativos, de malas interpretaciones e incluso de rupturas o bloqueos interactivos, producidos, generalmente, por interferencias de los signos no verbales de su propia cultura.

(Cestero 2004: 599-600)

Todo ello está suponiendo, sin duda, un gran reto para la enseñanza de lenguas extranjeras y, en general, para la sociedad global en la que vivimos, que debe esforzarse por mantener el contacto social y las buenas relaciones entre sus miembros (Méndez 2011).

1.3.2 La relatividad de los signos no verbales. El caso del silencio

La CNV se ha descrito, desde distintos campos de la comunicación humana, como una poderosa herramienta de expresión (Sciacca 1961; Knapp 1982; Scollon 1985; Wittgenstein 1987; Poyatos 1994; Panikkar 1997; Cestero 1999; Mateu 2001; Méndez 2011; Vivas 2011; Camargo y Méndez 2013a). Su alto carácter cultural y su gran valor comunicativo han llevado a estudiarla desde las diferentes culturas y a establecer para ella funciones o significaciones muy diversas. De los estudios realizados hasta el momento, se desprende también que la CNV no es un elemento universal, sino que en cada cultura cuenta con unos valores que la motivan y justifican (Cestero 2004; Méndez 2011; Vivas 2011)¹¹.

En el caso concreto del silencio, ocurre que en algunas culturas occidentales estos elementos resultan molestos para los hablantes y que, por ello, son poco frecuentes en los intercambios comunicativos (Haverkate 1994; Poyatos 1994; Cestero 2000a; Mateu 2001; Méndez 2011; Vivas 2011; Camargo y Méndez

¹¹ No se discute aquí sobre la universalidad de la CNV en el sentido de que exista en todas las culturas, sino sobre las notables diferencias que presenta en sus formas y realizaciones dependiendo de la cultura que se focalice.

2013a). Esta aversión hacia el silencio contrasta con la alta tolerancia que parece tener en culturas orientales o del norte de Europa (Morsbach 1988; Sajvaara y Lehtonen 1997). Otros autores han visto, en cambio, una clara relación entre la «presencia de silencio» y la «cortesía negativa» y la «ausencia de silencio» y la «cortesía positiva» (Haverkate 1994; Sifianou 1997; Contreras 2008; Camargo y Méndez 2013b).

Así pues, ante la constatación de que existen diferencias interculturales en los signos no verbales de las distintas lenguas, se hace imprescindible para todo estudiante de lengua extranjera aprender las normas que rigen la CNV en la lengua meta. Para Vivas (2011), aprender estas reglas forma parte del proceso de «aculturación» que se ha de realizar si se quiere ser competente a nivel comunicativo en la lengua extranjera (Vivas 2011: 43). A esta cuestión, se puede añadir el hecho de que la adquisición de los signos no verbales de una lengua extranjera se erige, también, como una medida necesaria para la adquisición de las reglas de cortesía de la comunidad de hablantes que se desea conocer, puesto que un uso erróneo de estos signos podría ocasionar conflictos o choques que pueden afectar a la imagen (*face*) y a la relación social.

El proceso de «aculturación» al que se refiere Vivas (2011), como es sabido, se lleva a cabo de forma espontánea en hablantes nativos (Vivas 2011: 43). Esto no ocurre así con hablantes extranjeros que desconocen las costumbres de los autóctonos del lugar y a los que la interacción con los nativos no les basta para asimilar los signos no verbales de la lengua meta y para utilizarlos como si fueran miembros de la comunidad de acogida. Por esta razón, una vez más se hace necesario el establecimiento de unos mecanismos que permitan, en primer lugar, conocer las propiedades de los signos no verbales de una cultura y, a continuación, incluirlos en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras (LE). No debe olvidarse que la transferencia de las normas verbales y no verbales de la lengua de origen a la lengua meta es algo frecuente en los estudiantes de lenguas extranjeras y que será solo a partir de su estudio en todos los niveles de aprendizaje lo que permitirá superar o, al menos, minimizar el impacto que causan estos choques o errores pragmáticos en las relaciones sociales de los hablantes (Cestero 2004; Méndez 2011; Vivas 2011).

1.3.3 Diferencias interculturales. Estereotipos y prejuicios en torno al silencio

Se ha visto cómo la primacía de las estructuras verbales/no verbales propias de los aprendices de lenguas extranjeras llevan frecuentemente a estos hablantes a realizar transferencias entre su lengua materna (u otra/s que conocen) y la lengua

meta. Y también cómo estas cuestiones desembocan en habituales presuposiciones o sobreentendidos sobre estos signos que conducen al error.

Pues bien, a esto debe añadirse el hecho de que las calificaciones sobre la CNV, en otras ocasiones, vienen impulsadas por los propios hablantes nativos que, en sus interacciones cotidianas, realizan valoraciones positivas o negativas sobre los elementos no verbales que les rodean. En el caso del silencio, resulta curioso que estos valores se hayan trasladado incluso al lenguaje popular y sean, muchas veces, las propiedades de estos signos las protagonistas de proverbios, dichos, refranes y frases hechas de cierta comunidad de hablantes (Mateu 2001). Por todos son conocidas expresiones como «hablando se entiende la gente» o «con el hombre callado mucho cuidado», que confieren un mejor valor a la palabra, o «en boca cerrada no entran moscas», «más vale callar que errar», «quien calla otorga», que directamente evocan a algunas de las funciones más tradicionales del silencio en la cultura española, tales como la prudencia o la afirmación (Méndez 2011). De todo ello se deduce la existencia de una conciencia lingüística en los hablantes que tienden a emitir juicios y asignar valores a los distintos actos silenciosos presentes en sus intercambios comunicativos.

1.4 Recapitulación

En síntesis, la investigación sobre la comunicación no verbal tiene todavía un largo camino por recorrer. A los insuficientes e irregulares estudios presentados (muchas veces de carácter fragmentario y que solo explican, en parte, el comportamiento no verbal) ha de unirse el poco interés que se ha tenido en incluir esta disciplina en la enseñanza de segundas lenguas. A pesar de todo, existen algunos trabajos que no escatiman esfuerzos para incluir la comunicación no verbal en la enseñanza de ELE y que, sin duda, permiten vislumbrar un atisbo de cambio y un futuro prometedor para los estudios de la no verbalidad. Como se verá, en el apartado 3, el tratamiento institucional de la comunicación no verbal será especialmente provechoso para tal efecto.

Una vez comentadas la relatividad cultural de la CNV y los estereotipos o valores sociopragmáticos a los que se ven sometidos los signos no verbales (entre ellos muy especialmente el silencio¹²), se pasa, a continuación: (1) a realizar una revisión del trato que se ha otorgado tradicionalmente a los actos silenciosos en los estudios lingüísticos; (2) a reflexionar sobre algunos de sus condicionan-

12 Entendido, tal y como se explicará en el siguiente apartado, como la ausencia de habla igual o superior a un segundo que se utiliza para comunicar: transmiten información, expresan emociones, estructuran el discurso o forman parte de las convenciones socioculturales de un grupo de hablantes. (Camargo y Méndez en prensa).

tes, funciones comunicativas y propiedades vertebradoras; y (3) a proponer una metodología para su estudio y tratamiento pragmático basada en la «Teoría de Prototipos».

2. El silencio en la comunicación: una propuesta desde la «Teoría de Prototipos»

2.1 Introducción

Conviene recordar, para empezar, que los silencios son fenómenos altamente culturales, pues, como se ha visto, están sometidos a las valoraciones sociopragmáticas de los hablantes de cada lengua, tienen funciones comunicativas distintas dependiendo de la cultura y, además, pueden ser motivadores de errores pragmáticos inter e intraculturales. Estos «desatinos» comunicativos están causados principalmente, tal y como se explicará a continuación, por la alta plurifuncionalidad o gran polivalencia que presentan los actos silenciosos en sus realizaciones pragmáticas y, en ciertos casos, por su marcada ambigüedad (Camargo y Méndez 2013a). Es por ello que se hace necesario abordar su estudio desde la óptica lingüística, para poder así establecer funciones comunicativas a estos signos no verbales y conseguir desentrañar los patrones de uso que presentan entre hablantes con unas variables sociales y culturales determinadas¹³. La intención de este apartado es presentar, de forma resumida, el tratamiento que han recibido los actos silenciosos a lo largo de la tradición lingüística, pues esta, sistemáticamente, ha asignado a los signos paralingüísticos una serie de «inconvenientes» o «escollos» de carácter tipológico, metodológico y pragmático que hacen muy difícil su análisis desde el plano comunicativo (Camargo y Méndez 2013b).

Con el fin de determinar hasta qué punto dificultan estos aspectos el tratamiento pragmático del silencio, se presentará también un estudio empírico realizado a partir del análisis de varias conversaciones reales extraídas del corpus Val.Es.Co. (2002); y, siguiendo los fundamentos de la «Teoría de Prototipos», se propondrá una taxonomía de las funciones comunicativas de estos signos no verbales que pueda ser, posteriormente, aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera¹⁴.

¹³ En este sentido, será especialmente interesante y necesario su tratamiento desde el plano de la sociolingüística y de la pragmática intercultural.

¹⁴ En el último apartado de esta memoria de investigación se presentará una propuesta didáctica para trabajar, en el aula de ELE, las funciones pragmáticas del silencio que se propongan aquí.

Como punto de partida y para que se comprenda mejor el concepto de «acto silencioso», de aquí en adelante, entiéndase por «silencio» toda «ausencia de habla igual o superior a un segundo que se utiliza para comunicar». Estos elementos no verbales son, por tanto, signos paralingüísticos intencionales y plurifuncionales que bien transmiten información o expresan emociones, bien estructuran el discurso o forman parte de las convenciones situacionales o socioculturales de un grupo de hablantes determinado (Camargo y Méndez 2013a, en prensa). Huelga decir que no han de confundirse estos elementos con el «mutismo» (Jaworski 1993; Kurzon 1997) o la «quietud» (Poyatos 1994) entendidos como la ausencia de habla que no comunica. La diferencia entre ambos radica fundamentalmente en que, en la interacción, el silencio no puede entenderse nunca como un elemento vacío, pues, en palabras de Mateu (2001: 274), «[en la conversación] el silencio absoluto, asignificativo, no existe, ya que indicaría vacuidad total, incomunicación, y ello entraría en contradicción con uno de los principios básicos de la Teoría de la Comunicación. Como defiende la Escuela de Comunicación de Palo Alto: no es posible no comunicar», de modo que el silencio en el marco de la interacción será siempre intencional y conllevará, inevitablemente, a la inferencia (Camargo y Méndez 2013b)¹⁵. Del mismo modo, deben diferenciarse también los silencios de las pausas, que son «ausencias de habla comprendidas entre 0 y 1 segundo» (Cestero 1999: 35)¹⁶. En este trabajo, solo van a ser atendidos los silencios, quedando pendiente para futuros estudios el análisis de las pausas.

En cuanto a la selección de la muestra y la metodología utilizada en el análisis de los actos silenciosos, como se verá, se ha procedido a la observación de 60 minutos de conversaciones coloquiales, informales y espontáneas (Val.Es.Co. 2002) de cuatro hablantes jóvenes españoles muy amigos con estudios superiores (2 mujeres y 2 hombres universitarios menores de 25 años) recogidas en Valencia mediante la técnica de la *grabación secreta* y la *observación participante*. Para su tratamiento (medición de la duración y las frecuencias de los casos recogidos y codificación y análisis estadístico de los mismos) se han utilizado PRAAT y SPSS respectivamente. La metodología de la que se parte para realizar el estudio

15 Así, entendemos que los silencios en la interacción podrán ser más o menos conscientes (como se explicará) pero serán siempre intencionales. Siguiendo la idea de Searle (2001: 66) que dice que «no todos los estados conscientes son intencionales, ni todos los estados intencionales son conscientes» se considera aquí que los silencios en la interacción serán siempre intencionales pero no necesariamente conscientes, pues en determinados contextos los hablantes podrán no ser conscientes de su uso y significado. Sobre la distinción entre «intención» y «consciencia» se volverá más adelante (*vid.* 2.3.3.2.) cuando se presenten los resultados de las funciones psicológicas o emocionales del silencio, que pueden interpretarse como menos conscientes pero no por ello menos deben entenderse como menos intencionales.

16 Para conocer la distinción que hace Cestero (1994, 2000a) entre «pausas» (entre 0 y 1 segundo), «silencios» (entre 1 y 2 segundos) y «lapsos» (más de 2 segundos), véase el punto 2.2.3.

es la que propone Cestero (2004: 606–609) para el estudio de la CNV (*vid.* 3.4.1) y que consiste en:

1. *Selección y constatación del objeto de estudio*: Se analizarán los silencios registrados en los 60 minutos de conversación de Val.Es.Co. y, a partir de la «Teoría de Prototipos», se concretarán sus propiedades y se asignarán posibles funciones pragmáticas a estos silencios habituales en la cultura española.
2. *Recogida del material*:
 - a) Realización un análisis de carácter deductivo llevado a cabo *a priori* (teniendo en cuenta la capacidad metalingüística del investigador) y gracias al cual se han lanzado hipótesis sobre las posibles funciones comunicativas de estos signos no verbales para su posterior comprobación.
 - b) Ejecución de un análisis inductivo realizado *a posteriori* a partir de la observación y estudio de un corpus de conversaciones coloquiales (Val.Es.Co. 2002) y los estudios previos (Méndez 2011, 2013a, 2013b; Camargo y Méndez 2013a, 2013b, en prensa) y las calas en otros corpus de diversa índole (formales, semidirigidos y espontáneos) que ha permitido compilar un corpus de silencios y realizar una taxonomía con algunas de las funciones pragmáticas del silencio más frecuentes en la cultura española.
3. *Análisis del material*: Revisión de las frecuencias de aparición de las funciones recogidas en la muestra (a partir de un análisis cuantitativo) y realización de una gradación de las más usadas a las menos usadas¹⁷. Será esta gradación la que permitirá determinar (en el apartado 3) cuáles de estas funciones han de ser presentadas en el aula de ELE en niveles iniciales y cuáles no.
4. *Presentación de los resultados*: Presentación de la taxonomía de las funciones pragmáticas del silencio, estableciendo cuatro funciones básicas o macrofunciones (silencios discursivos, estructuradores, epistemológicos y psicológicos y normativos) en las que se enmarcan las microfunciones o realizaciones pragmáticas (intensificación, reformulación, reflexión, disensión, afirmación, enmascaramiento, resistencia...).

¹⁷ Actualmente, se cuenta con estudios que consideran las frecuencias de aparición de los silencios, la duración de los mismos y el coste-beneficio que suponen para los hablantes como aspectos determinantes en el análisis sociopragmático de los elementos no verbales y que incluso han asignado a estos actos paraverbales grados de (des)cortesía, «acortesía» o «anticortesía» en algunos contextos (Méndez 2011, 2013a, 2013b; Camargo y Méndez 2013a, 2013b, en prensa). Quedará pendiente para futuros estudios hacer esto mismo con las muestras aquí analizadas.

Todo ello llevará a poder realizar (en los apartados 3 y 4) un tratamiento aplicado de las funciones comunicativas del silencio que se proponen en las páginas que siguen. Será entonces cuando se presentará un modelo pedagógico, que permita incluir el silencio en los planes curriculares vigentes y en las programaciones de aula¹⁸. La secuenciación didáctica que se planteará en el apartado 4 y que da cierre a esta memoria de investigación tratará de poner en práctica todo lo dicho a lo largo de este trabajo.

2.2 Las vicisitudes del silencio en los estudios lingüísticos

2.2.1 Problemas tipológicos y metodológicos

Desde sus orígenes, los estudios sobre el silencio se han visto en la necesidad de superar algunos problemas tipológicos y metodológicos que son fruto, en parte, de los estereotipos y las creencias formulados en torno a él. En muchas culturas, existe una larga tradición etnocentrista que atribuye valores positivos o negativos «inmutables» a los fenómenos comunicativos y que, a su vez, asigna categorías fijas y genéricas a elementos no verbales que son *per se* variables y relativos. Esta situación ha llevado a retrasar, desde el punto de vista pragmático, el análisis de ciertos aspectos paralingüísticos entre los que se encuentra el silencio (Méndez 2011).

A este respecto, Cestero (2006) ya avisaba de la falta de una base teórica consolidada en los estudios sobre comunicación no verbal (CNV) y se refería a esta cuestión como otro de los mayores inconvenientes a la hora de abordar su análisis. En palabras de la autora, la falta de explicación teórica y la dificultad metodológica que entraña la investigación de la no verbalidad han provocado que su estudio no goce de muy buena salud:

El conocimiento que hoy en día tenemos sobre comunicación no verbal es relativamente escaso y muy fragmentario. Tanto es así que, a comienzos del siglo XXI, aún no contamos con una base teórica sólida que nos permita describir y explicar con propiedad y detalle qué es la comunicación no verbal, qué sistemas la integran, cuáles son sus signos y cómo funcionan, debido, fundamentalmente, a la dificultad metodológica que entraña su investigación y a la poca y heterogénea tradición que tiene su estudio.

(Cestero 2006: 58)

18 Para la elaboración de este modelo hemos seguido y adaptado la metodología basada en el enfoque nocio-funcional que utiliza Cestero (1999, 2004, 2007) para trabajar la CNV, que se basa en el enfoque comunicativo (*vid.* 3.4.2. y 3.4.3.). Esta se concreta en cuatro pautas: (1) presentación explícita o implícita de los signos no verbales, (2) realización de actividades encaminadas al aprendizaje de signos no verbales, (3) realización de actividades diseñadas para reforzar el aprendizaje de los signos no verbales y (4) realización de actividades para conseguir la adquisición de los signos no verbales (Cestero 2004: 611).

A esto debe unirse, también, la gran diversidad tipológica y taxonómica existente en torno al fenómeno (Sacks *et alii* 1974; Saville-Troike 1985; Gallardo 1993b; Jaworski 1993; Bilmes 1994; Poyatos 1994; Kurzon 1997; Cestero 1999; Nakane 2005; Ephratt 2008). En este sentido, ha de precisarse que muchas de las taxonomías presentadas en las últimas décadas son fruto de la reflexión o de la introspección del propio investigador y se basan únicamente en ejemplos ficticios y privados de contexto. Este hecho no responde a lo promulgado por estudios recientes (Camargo 2006; Leonetti 2008; Escandell 2011), que abogan por cimentar las investigaciones pragmáticas en ejemplos reales, situados en contexto y pertenecientes a un corpus de lengua oral:

La pragmática, especialmente orientada hacia el estudio de la relación entre los condicionantes sociales y culturales que determinan los usos del lenguaje, no debería prescindir de ejemplos basados en intercambios comunicativos reales.

(Camargo 2006: 83)

Así pues, estos devenires tipológicos y metodológicos han llevado a considerar los actos silenciosos elementos ambiguos y altamente plurifuncionales imposibles de sistematizar desde un punto de vista pragmático. En este trabajo, no se discute el escollo que suponen estos valores para el análisis conversacional, pero se piensa que la ambigüedad y la plurifuncionalidad del silencio, aunque dificultan, no impiden el tratamiento pragmático de estos signos no verbales.

2.2.2 Ambigüedad y plurifuncionalidad del silencio

Numerosos lingüistas se han referido al silencio como un fenómeno comunicativo altamente significativo y plurifuncional (Saville-Troike 1985; Terrón 1992; Jaworski 1993, 1997; Poyatos 1994, 2002; Escandell 1996; Kurzon 1997, 2007; Cestero 1999, 2000a; Mateu 2001; Ephratt 2008; Méndez 2011; Vivas 2011; Camargo y Méndez 2013a). Algunos de ellos han incidido también en el hecho de que los actos paralingüísticos varían su proyección en las distintas culturas (Nakane 2005, 2007, 2011; Vivas 2011) y que, normalmente, exigen un esfuerzo cognitivo mayor que la palabra. Dicho de otra forma, que suponen un procesamiento inferencial más costoso para los hablantes (Camargo y Méndez 2013b). Su carácter polivalente y la gran cantidad de matices que presentan han llevado a considerarlos, de esta forma, elementos *ambiguos* y de difícil interpretación.

En esta línea, Terrón (1992: 63) se plantea si el silencio -por su carácter «vago, impreciso y ambiguo»- está sometido más fácilmente «a una decodificación aberrante». El autor explica que su ambigüedad «puede hacer que la interpretación sea imposible o incorrecta ya que puede actuar como un ruido en el canal comu-

nicativo» (Terrón 1992: 332). Tannen (1993), por su parte, pone de manifiesto que la ambigüedad del silencio en la interacción, también, deriva del sentido que den emisor y receptor al acto silencioso. De manera que, cuanto más ambiguo sea el silencio del emisor, mayor será también la probabilidad de que la interpretación del receptor sea distinta.

Mateu (2001) hace hincapié en la clara dependencia del silencio respecto a los factores contextuales. Alega que el silencio ha sido un elemento poco estudiado como componente de la comunicación humana y que, a menudo, se ha considerado «un fenómeno de fondo, como un poso donde se percibe el habla» (Mateu 2001: 231). Añade además que, si bien se ha asociado el fenómeno silencioso con una «ambigüedad intrínseca», esta queda minimizada una vez que el silencio «va acompañado de una situación o contexto precisos» (Mateu 2001: 231). Más recientemente, Vivas (2011) ha añadido que:

La multiplicidad de matices a la 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.

(Vivas 2011: 5)

Luego, parece que, al menos para estos autores, existe cierta relación entre «silencio» y «ambigüedad». Y es que, como se viene diciendo, ha sido la diversidad de perspectivas adoptada en el estudio del silencio (semiótica, etnografía de la comunicación, sociolingüística, análisis de la conversación, pragmática intercultural...), la alta producción de tipologías presentadas y la gran variedad de significados asignados al silencio lo que ha llevado a esta situación. No obstante, también debe atribuírsele a estas clasificaciones el haber precisado muchas de las funciones o significados de los actos silenciosos que servirán, sin duda, para futuras propuestas taxonómicas del silencio.

2.2.3 Gran diversidad taxonómica del silencio

Ya los primeros estudios conversacionales (Sacks *et alii* 1974) incluían los actos silenciosos en los intercambios conversacionales clasificándolos en: «pausas» (cuando aparecen en interior de turno), «intervalos» (los producidos entre intervenciones) y «lapsos» (aquellos que se dan entre intercambios o secuencias) (Sacks *et alii* 1974: 715). Estos autores relacionan los silencios con distribuciones irregulares de los turnos de habla que a menudo se solapan, se superponen parcialmente o no se inician a tiempo (Sacks *et alii* 1974: 702). En estos casos, el silencio puede interpretarse, pues, como el resultado de un «contratiempo» interaccional.

Gallardo (1993b), en una revisión de los conceptos propuestos por estos autores, propone catalogar las ausencias de habla como: «el silencio» (aquel que no forma parte de la conversación), «un silencio» (el que se da entre intervalos y, por tanto, se considera conversacional) y «las pausas» (cuando aparecen en el interior del propio turno de habla). Poco después, Bilmes (1994) también se basa en esta dicotomía conversacional/no conversacional para referirse al silencio y sugiere diferenciar entre «silencio absoluto» (simple ausencia de sonido) y «silencio notable» (ausencia relevante de sonido).

Otra perspectiva es la presentada por Saville-Troike (1985), quien se basa en aspectos más próximos a la etnografía de la comunicación, como son el comportamiento comunicativo de los seres humanos en relación al silencio, y que distingue entre «silencios determinados institucionalmente», «silencios promovidos por el grupo» y «silencios individuales» (Saville-Troike 1985: 9).

Posteriormente, se han adoptado también enfoques más sociolingüísticos o pragmáticos como el de Jaworski (1993), que se basa en una escala comunicativa que va desde valores más negativos del silencio a más positivos y que asigna, a su vez, funciones situacionales (ritos, ceremonias) y socioculturales (respeto, desafío al poder, autocensura) a estos actos silenciosos. Poyatos (1994), al igual que Jaworski (1993), asigna grados +/- positivos al silencio a partir de las propiedades interaccionales de los mismos y recoge, entre otros, el silencio manipulativo, el que niega la comunicación, el de afiliación, etc.

Kurzon (1997), desde un punto de vista semiótico, interpreta al silencio como un signo contrario al habla y que no puede aparecer de forma simultánea a esta. De esta forma, entiende que una persona no puede hablar y estar en silencio al mismo tiempo y que, en la interacción ideal, se alternan fracciones de habla-silencio-habla (cuando una persona habla, la otra escucha). Sin embargo, en esta explicación, el propio autor observa una paradoja, la ausencia de comunicación (sin interacción) no implica silencio, porque el «silencio» se entiende como actividad comunicativa (Kurzon 1997: 11)¹⁹.

Cestero (1999: 30-31), por su parte, presenta un estudio global de la CNV en el que establece las «funciones comunicativas» propias de los signos paralingüísticos y quinésicos. Considera estos signos no verbales «elementos plurifuncionales» que pueden: (1) añadir información a la enunciación verbal o matizarla; (2) comunicar sustituyendo al lenguaje verbal; (3) regular la interacción; (4) subsanar deficiencias verbales, o (5) favorecer la producción de interacciones simultáneas. La autora describe, a su vez, los actos silenciosos desde el punto de vista de

¹⁹ Para Kurzon (1997) el silencio únicamente puede darse en el contexto comunicativo. Generalmente, al silencio que se produce fuera de la comunicación lo llama «mutismo» y no tiene valor pragmático.

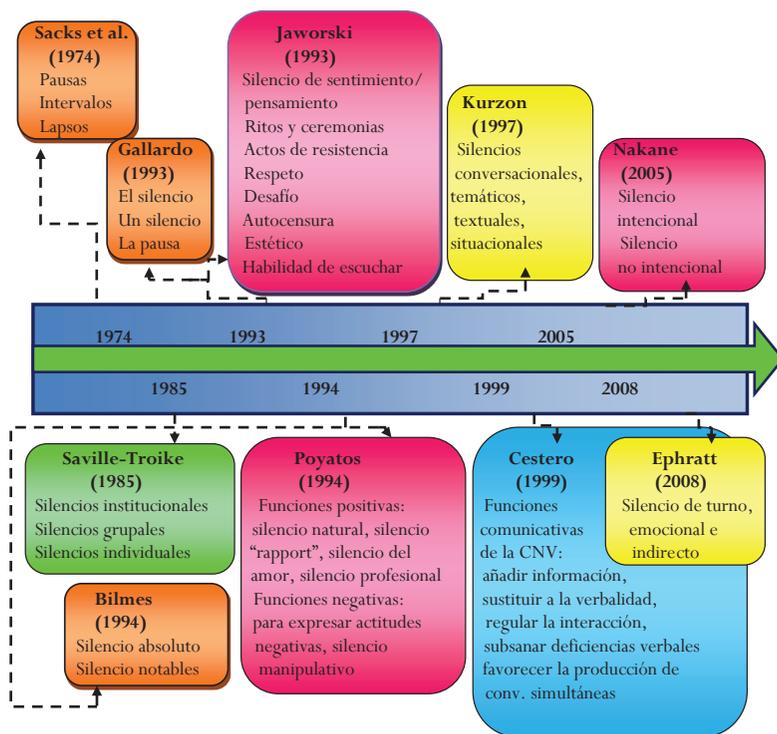
la duración. En general, entiende por «pausas» las ausencias de habla inferiores a 1 segundo, «silencios» aquellas comprendidas entre 1 y 2 segundos y «lapsos» las que superan los 2 segundos (Cestero 2000a: 114).

Nakane (2005) presenta un enfoque más próximo a la pragmática intercultural en el que se centra en la «intencionalidad» del silencio y en el que entiende los actos silenciosos como fenómenos influenciados por múltiples factores socioculturales. La autora identifica dos tipos de silencios: el «intencional» (que se utiliza voluntariamente como estrategia) y el «no intencional» (provocado involuntariamente, a causa de la ansiedad extrema, la vergüenza o el pánico) (Nakane 2005: 1814).

Por último, Ephratt (2008: 1920) califica el silencio como un mecanismo comunicativo muy «elocuente» que se utiliza: *a*) para transmitir información o expresar emociones; *b*) para mostrarnos indirectos o censurar nuestros mensajes; o *c*) como activador de la toma de turno.

La figura que se presenta a continuación trata de concentrar y reunir todas las propuestas taxonómicas mencionadas en este trabajo, que —como decíamos en páginas anteriores— constituyen un aporte fundamental a los estudios de CNV, pues proporcionan funciones y principios básicos sobre el comportamiento de los actos silenciosos, y se erigen como una importante contribución para las futuras taxonomías sobre el callar (entre las que se encuentra la que aquí presentamos). En estas propuestas pueden distinguirse dos tipos de clasificaciones, las que tienen carácter funcional (presentan funciones pragmáticas o estructurales del silencio) y las de tipo formal (centradas en la duración de estos elementos o en la definición del concepto y su distinción frente a otros mecanismos no verbales presentes en la interacción).

Figura 1: Cronología de las principales taxonomías de signos no verbales



2.3 El silencio a la luz de la «Teoría de Prototipos»

Visto lo anterior, no puede negarse que la lingüística actual cuenta con numerosas propuestas taxonómicas, pero que estas no se ponen de acuerdo en asignar funciones estables y unánimes al silencio. A este hecho se le ha unido la dificultad existente —y a la que ya nos hemos referido— de establecer o inferir significados claros para estos signos no verbales en las interacciones cotidianas. Estas cuestiones pueden llevar a los investigadores a plantearse si las funciones de los silencios son realmente categorías estancas con significados bien delimitados, tal y como se viene considerando hasta la fecha, o si son, más bien, categorías difusas, no discretas, que están muy cerca las unas de las otras y que son difíciles de catalogar a nivel pragmático (Camargo y Méndez en prensa b).

2.3.1 *Los orígenes de la «Teoría de Prototipos»*

Explica Moure (1994) que, a mediados del siglo xx, como contrapunto a la arcaizante y estática concepción categorial existente en aquel momento, surge la teoría de que las clases gramaticales no son estancas, sino que poseen confines difusos. Durante esos años, surgen estudios, como los de Wittgenstein (1953), que dan gran valor al contexto y que solo entienden las categorías lingüísticas en su contexto de uso. De esta forma, las clases ya no se verán como discretas y absolutas, sino como elementos que guardan «una relación de parentesco, un aire de familia²⁰, que mantiene la cohesión entre varios miembros de una misma categoría y en las que no existen transiciones bruscas» (Moure 1994: 172), puesto que estas se traspasan y se introducen en otras categorías limítrofes. Añade Wittgenstein (1953) que habrá mejores y peores exponentes de cada clase, pues algunos ejemplos apenas tendrán, con los de su misma categoría, un ligero parentesco o aire de familia. Por tanto, se entiende que las clases no son estancas y que las fronteras categoriales se difuminan.

A la hipótesis de Wittgenstein (1953) se unieron, posteriormente, las teorías de Berlin y Kay (1969) y Rosch (1973), que proponían la existencia de ejemplares más representativos de la categoría y otros menos representativos, así como la de Putman (1973, 1975), que establecía estereotipos determinados socialmente. Es en este momento cuando surge la «Teoría de Prototipos» (Moure 1994: 173).

Será Rosch (1973) la que acuñará el término «prototipo» (o mejor ejemplar) para referirse a los miembros más destacados o reconocibles de una categoría (Camargo 2001: 127). Los estudios de categorización natural o prototípica encabezados por Rosch (1973) darán lugar, en palabras de Cifuentes (1992: 135), a considerar que:

1. las categorías se organizan en estructuras jerarquizadas de tipo taxonómico
2. existe un nivel de categorización privilegiado
3. los objetos de las categorías naturales son descritos de mejor manera mediante correlatos de atributos y relaciones de parecido perceptivo o funcional que por listas de rasgos independientes unos con otros
4. en un mismo nivel de organización, los ejemplares de unas categorías pueden ser situados sobre una “gradiente de tipicidad”²¹

20 Los términos «relación de parentesco» o «aire de familia» fueron acuñados por Wittgenstein (1953) aunque posteriormente serán empleados por otros autores.

21 Cifuentes (1992: 135) se refiere con “gradiente de tipicidad” a que “ciertos ejemplares, los prototípicos, serán juzgados como muy representativos de las categorías, mientras que otros podrán ser menos representativos”.

En consecuencia, como explica Moure (1994), a partir de este momento las categorías son interpretadas como elementos organizados internamente que no presentan límites muy pronunciados y que son ordenados por su similitud con el ejemplar prototípico de su clase:

Lejos de su anterior uniformidad, las categorías se ven dotadas ahora de cierta organización interna, con un foco ocupado por los ejemplares más representativos y una periferia indeterminada, donde cabe mayor heterogeneidad. En lugar de cortes bruscos, la comparación de los miembros de cada clase permite ordenarlos por su similaridad con el ejemplar que actúa como foco. De este modo, las categorías no se constituyen ni se interpretan a partir de un número determinado de propiedades específicas y constantes, comunes a todos sus miembros, sino sobre su parecido con ciertos ejemplares óptimos, como la ambulancia en el caso de los vehículos. Desde ese foco central, la categoría se expande por la acción de diferentes fuerzas para albergar en su interior individuos originalmente ausentes de su caracterización.

(Moure 1994: 186)

2.3.2 *La prototipicidad de las funciones pragmáticas del silencio*

Puede aceptarse, pues, que en lugar de adoptar una concepción estanca o discreta para los elementos paralingüísticos se considere que las funciones del silencio se constituyen como elementos «prototípicos» que cuentan con ciertos rasgos o propiedades -al menos parcialmente diferentes en cada función- y que no se cumplen al unísono en todas sus representaciones. De esta forma, se podrá llegar a desarrollar un modelo pragmático del silencio que dé cuenta de su total idiosincrasia.

A este respecto, ha de señalarse, en primer lugar, que el ejemplar que esté en el centro de la categoría o función será el más representativo de su clase. Siguiendo la teoría de Rosch (1973) expuesta en páginas anteriores, el ejemplar «ideal» estará acompañado de otros miembros menos destacados o periféricos que se encontrarán en los límites de la categoría y que solo compartirán ciertas propiedades con el prototipo. Esto lleva a considerar, desde el punto de vista del significado pragmático, que el silencio no tiene funciones discretas, pues, a medida que varía el grado de pertenencia a la clase, los límites se van difuminando. Luego, qué duda cabe de que se hace necesario establecer una taxonomía pragmática del silencio que se aleje del ideal de las categorías rígidas y estancas y dé cabida a categorías flexibles y no discretas.

No obstante, no es suficiente con considerar que las funciones del silencio son elementos difusos que cumplen un conjunto de propiedades, a veces no ex-

clusivas, que permiten incluir cada ejemplar en una u otra categoría sino que habrá que determinar cuáles son esas características que conforman cada función y cómo influyen estas propiedades en los actos silenciosos (esto es, si son propiedades más o menos relevantes para la inclusión del ejemplo en una determinada función). Con tal de alcanzar este objetivo, se intentará llegar aquí a un modelo que pueda (1) establecer las funciones comunicativas o pragmáticas del silencio y (2) localizar el prototipo de cada función y los miembros periféricos o más alejados del foco, que son limítrofes a otras categorías o funciones comunicativas del silencio.

2.3.3 Propuesta taxonómica del silencio

2.3.3.1 SELECCIÓN DE LA MUESTRA Y METODOLOGÍA

Para establecer las funciones pragmáticas del silencio, se ha recurrido al análisis de un corpus de conversaciones coloquiales y espontáneas publicado por el grupo Val.Es.Co. (2002)²². Se ha optado por el análisis de conversaciones en español coloquial al considerar este registro «como el tipo de discurso más auténtico» y que más «se aproxima al llamado *modo pragmático* de la comunicación» (Val. Es.Co. 1995: 36)²³. Concretamente, se han analizado 60 minutos de la conversación²⁴ de cuatro informantes españoles jóvenes con estudios superiores (dos mujeres y dos hombres²⁵). Los ejemplos que se presentan en este apartado se extraen del microcorpus analizado y se completan con fragmentos que pertenecen a otros corpus (espontáneos, semidirigidos y formales)²⁶ utilizados en estudios previos,

22 El análisis que aquí se presenta se sustenta, como se explicará, en estudios previos que, analizando otros corpus orales, han establecido algunas de las funciones pragmáticas del silencio más habituales en la cultura española (Méndez 2011, 2013a, 2013b; Camargo y Méndez 2013a, 2013b, en preparación). En este trabajo, se pretende completar esa taxonomía pragmática, de forma que pueda ser aplicada en el aula de ELE.

23 El corpus Val.Es.Co. abarca 340 horas de grabación, obtenidas mediante la técnica de *grabación secreta* y la *observación participante*. Se han establecido como variables sociológicas la edad (18-25/ 26-55/ >55), el sexo (Varón (V) y Mujer (M)), el nivel sociocultural (alto, medio, bajo) y la lengua habitual (monolingüe castellano (E) y bilingüe (B)). Para más información, véase Val.Es.Co. (2002: 11- 38).

24 Las transcripciones analizadas son las siguientes: [H.38.A.1] y [L.15.A.2]. Están constituidas por intercambios comunicativos (de 30 y 50 minutos respectivamente) entre mujeres y hombres españoles menores de 25 años con estudios universitarios. De estas conversaciones se han analizado los silencios de 4 de sus informantes (2 mujeres en [L.15.A.2] y 2 hombres en [H.38.A.1]) durante los primeros 30 minutos de grabación de sendas conversaciones (en total 60 minutos).

25 Algunos estudios alertan de la existencia de diferencias de género a la hora de recurrir o producir silencios. Véase para tal efecto, Méndez (2011) y Camargo y Méndez (2013a). Quedará pendiente, para futuros estudios, el análisis de los silencios aquí registrados a partir de la variable género.

26 Los corpus a los que se está haciendo referencia aquí son los siguientes: (1) un corpus de conversaciones espontáneas e informales inédito, (2) grabaciones semidirigidas del grupo de informantes jóvenes del corpus PRESEEA-Palma y (3) transcripciones de las conversaciones formales del grupo de informantes jóvenes del corpus C-Or-DiAL. En todos ellos se ha contado tanto con el audio como con la transcripción. En los siguientes párrafos, se procederá a la explicación pormenorizada de estos corpus.

que ilustran, también, los resultados de este estudio en relación a las funciones pragmáticas del silencio²⁷. Las interacciones registradas en todas las muestras son de tipo «sociocultural» (Adolphs 2008: 34)²⁸, pues el objetivo de las mismas es llevar a cabo intercambios «voluntarios que buscan la compañía del otro por el bien de la propia interacción»²⁹. Asimismo, en todos los casos, los encuentros han tenido lugar en contextos frecuentados habitualmente por los hablantes (domicilios, lugar de trabajo, universidad, vehículos particulares, playas o espacios naturales...). En consecuencia, los hablantes parecen sentirse bastante cómodos en sus intervenciones.

En la tabla que sigue, se describen, con más detalle, los materiales adicionales o complementarios con los que se ha contado para establecer la taxonomía de las funciones pragmáticas del silencio³⁰ que se va a presentar:

27 Recordamos que para calcular las frecuencias de cada función solamente se tendrán en cuenta los silencios recogidos en los 60 minutos de conversación del corpus Val.Es.Co. Los demás corpus serán utilizados únicamente para ilustrar las funciones pragmáticas del silencio y para completar la taxonomía.

28 Adolphs (2008: 34-35) define las relaciones que pueden mantener los participantes en la interacción y distingue cinco tipos: íntima, sociocultural, profesional, transaccional y *pedagógica*. Para este autor, los intercambios que se dan entre un grupo de amigos tienen normalmente carácter *sociocultural*, pues tratan de estrechar lazos y reforzar afiliaciones entre los interlocutores. Las interacciones de carácter íntimo quedan, así, reducidas normalmente a los intercambios entre hablantes que mantienen relaciones íntimas.

29 Traducción propia.

30 Como se ha dicho, estos corpus han sido utilizados en estudios previos (Méndez 2011, 2013a, 2013b; Camargo y Méndez 2013a, 2013b, en preparación) para explicar los principios básicos de los actos silenciosos en la conversación en español y para vislumbrar algunas de sus funciones comunicativas de los mismos más habituales en la cultura española. Aquí, nos serviremos de ellos para realizar calas a través de las cuales se pueda completar la taxonomía pragmática del silencio que se va a presentar.

<i>Corpus espontáneo</i>	<i>PRESEPAL</i>	<i>C-Or-Dial</i>
<p>Este corpus espontáneo consta de las interacciones de 10 hablantes españoles jóvenes (menores de 25 años) residentes en Palma (8 de ellos han nacido y vivido en Mallorca, aunque sus familias son peninsulares, y los otros 2 son valencianos). La muestra está constituida por un total de 20 horas de grabación, íntegramente transcritas (a partir de las convenciones de PRESEEA), del discurso de 10 amigos y familiares muy cercanos entre sí, a los que les unen lazos muy estrechos y que mantienen intercambios comunicativos armoniosos. Las grabaciones se realizaron a través de la técnica de la <i>grabación secreta</i>² y la <i>observación participante</i> y tuvieron lugar en lugares altamente informales y muy frecuentados por los participantes.</p>	<p>El corpus PRESEPAL (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español hablado en Palma) está integrado en proyecto internacional PRESEEA¹. Consta de un total de 54 muestras de habla (entrevistas semidirigidas de al menos 45 minutos de duración) en las que quedan representados todos los estratos sociales de la población de Palma (la selección de hablantes ha sido realizada atendiendo las variables sexo, edad, nivel de instrucción y lengua materna de los informantes). Todos los informantes son palmeños o residentes en la ciudad desde al menos hace 10 años. Para este estudio se ha contado únicamente con las muestras de los hablantes jóvenes del corpus sobre las que se han realizado calas.</p>	<p>El corpus C-Or-DiAL es un corpus oral en línea recogido con fines educativos e investigadores. Está constituido por 240 muestras de habla íntegramente transcritas que corresponden a un total de 16 horas de grabación. La mayor parte de las grabaciones han sido realizadas sin el conocimiento previo del hablante (se cuenta su consentimiento posterior) y han sido recogidas en Madrid (todos los hablantes son madrileños). Las muestras de C-Or-Dial están estructuradas en (1) conversaciones espontáneas (en su mayoría diálogos y conversaciones informales) y (2) conversaciones no espontáneas y públicas (en las que se recogen entrevistas, clases, conferencias, conversaciones en el trabajo, conversaciones con fines predeterminados y charlas). Para este trabajo solo se ha contado con las conversaciones no espontáneas y públicas en las que se han realizado calas³.</p>

1 PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América) «se trata de un corpus de lengua hablada creado con materiales procedentes de entrevistas semidirigidas y de hablantes seleccionados con criterios sociolingüísticos. La creación de estos corpus [...] permitirá realizar numerosos estudios de carácter variacionista, que contribuirán, sin duda, a un conocimiento mayor y más profundo del uso de la lengua española» (Cestero 2012a: 1897). Para este trabajo nos servimos de algunas de las grabaciones (grupo de hablantes jóvenes) recogidas por el grupo PRESEEA con sede en Palma (PRESEPAL), coordinado por la Dra. Laura Camargo Fernández y cuyos materiales se encuentran en fase de transcripción.

2 Todos los informantes dieron su posterior consentimiento para que las grabaciones pudieran ser utilizadas en los estudios lingüísticos que comentamos.

3 Este corpus se encuentra disponible en línea para poder ser consultado por cualquier investigador. Para tal efecto, véase la siguiente dirección web: <<http://lablita.dit.unifi.it/corpora/cordial/>>.

En cuanto a los estudios pragmáticos existentes sobre el silencio, se ha de precisar, en primer lugar, que la finalidad de estos trabajos se centra, precisamente, en

dar cuenta de algunas de las principales funciones comunicativas del silencio en la cultura española, y que es por ello que los resultados de estos análisis van a ser tenidos en cuenta en la propuesta taxonómica que aquí presentamos. Los hallazgos de estas investigaciones siguen fundamentalmente dos vertientes: (1) indican que el silencio está condicionado por el contexto y por factores sociales como, por ejemplo, el sexo de los hablantes, pues en el análisis se observa que mujeres y hombres realizan usos estratégicos del silencio distintos y recurren al fenómeno con duraciones e intenciones o finalidades claramente diferentes (Méndez 2011; Camargo y Méndez 2013a), y (2) apuntan a que los actos silenciosos no son necesariamente descorteses sino que, entre algunos grupos de hablantes (o *comunidades de práctica*)³¹, son actos comunicativos admitidos («acorteses» o «anticorteses»), reforzadores de la identidad grupal y creadores de afiliaciones, que dan como resultado conversaciones sin tensiones y que no tienen un efecto social negativo (Méndez 2013a; Camargo y Méndez 2013b).

Para la medición de la duración de los silencios, se ha utilizado el programa PRAAT y para el recuento de frecuencias y el tratamiento estadístico de los casos registrados se ha optado por el uso de SPSS. El primero, además de medir la duración de los silencios, ha permitido segmentar, clasificar y etiquetar las muestras. Y SPSS ha servido para calcular las frecuencias de la variable dependiente (el silencio) y para poder determinar si los datos obtenidos de la observación son estadísticamente significativos.

2.3.3.2 FUNCIONES PRAGMÁTICAS DEL SILENCIO

Las categorías o funciones del silencio que se proponen en este análisis forman parte del estudio de las muestras conversacionales anteriormente descritas. Ha sido la incidencia funcional en el recuento de los casos examinados lo que ha permitido el establecimiento y la generalización de estas categorías. Para el estudio, se ha partido de la premisa de que las funciones de los actos silenciosos son categorías cognitivas muy complejas, que poseen numerosos significados y que son difíciles de categorizar. Desde el punto de vista pragmático, las ausencias de habla pueden resultar equívocas o ambiguas, como ya se ha explicado, y requieren de un mayor esfuerzo inferencial. De modo que el receptor del silencio debe adoptar una actitud especialmente activa y cooperativa para poder descifrar el auténtico significado que estos signos entrañan.

31 Eckert y McConnell-Ginet (1992) introdujeron el concepto de «comunidades de práctica» en el análisis sociolingüístico y lo definieron como «un conjunto de personas que se reúne en torno a un compromiso común para una empresa. En el curso de este esfuerzo común, surgen maneras de hacer las cosas, formas de hablar, creencias, valores, relaciones de poder; es decir, prácticas» (Eckert y McConnell-Ginet 1992: 95).

De los 60 minutos de conversación analizados del corpus Val.Es.Co., se han extraído un total de 262 actos silenciosos, de los cuales 99 son silencios³². A continuación, se pasará a establecer y comentar algunas de las funciones pragmáticas o comunicativas de los silencios en la cultura española, y se hará, como anunciábamos, a partir de ejemplos extraídos de Val.Es.Co. y del resto de corpus conversacionales ya citados³³.

SILENCIOS DISCURSIVOS. FUNCIÓN «DE ACUERDO O DESACUERDO»

Estudios recientes indican que los desacuerdos son «actos complejos, multidireccionales y multifuncionales que no pueden ser etiquetados como actos que amenazan la imagen (FTA), actos descorteses o actos despreferidos. Existe una variación inter e intracultural que depende de los parámetros culturales, pues los interlocutores presentan rasgos personales y vivencias relacionales que les predisponen a estrategias particulares y a evaluaciones específicas»³⁴ (Sifianou 2012: 1554). Según Campos (2010: 43), «la expresión de desacuerdo puede surgir tras un periodo de silencio, aunque generalmente [está] motivada por alguna acción [previa] que haya llevado al hablante a mostrar disconformidad»³⁵. Véase el siguiente ejemplo:

32 En este trabajo únicamente se analizarán los silencios (ausencias de habla iguales o superiores a 1 segundo). El estudio de las diferencias que se observan, *a priori*, entre estos signos y las pausas, quedarán, pues, pendiente para futuros estudios.

33 Estos corpus nos han ayudado a completar la taxonomía pragmática del silencio que de otra forma habría quedado incompleta. El hecho de que la muestra analizada en Val.Es.Co. sea pequeña y tenga un carácter exclusivamente coloquial ha impedido que se registren todas las funciones pragmáticas del silencio que aquí se proponen. De forma que, como decimos, ha sido a partir de los demás corpus (formales, semidirigidos o espontáneos) como se ha podido completar la clasificación.

34 Traducción propia.

35 Por esta razón, la disensión ha sido tratada por muchos autores, en el marco de la estructura conversacional, como una segunda parte despreferida de un par adyacente (Leech 1983; Pomerantz 1984; Herrero Moreno 2002). Aquí no la vamos a considerar así en todos los casos, pues aunque en ocasiones ciertamente se representa como la segunda parte despreferida de un intercambio comunicativo, no lo es siempre. Por ello, distinguiremos en nuestra clasificación entre marcadores de desacuerdo ilustrados en el ejemplo 1 (a los que se considerará discursivos), los cuales no siempre marcan una segunda parte despreferida y marcadores de despreferencia representados en el ejemplo 6 (a los que se los verá como estructuradores), que sí cumplen esta función. Para reforzar esta idea, nos centramos en los hallazgos de Campos (2010: 41-42) que, basándose en Kakavá (1993), advierte que la disensión no siempre se representa como la segunda parte de un par adyacente, sino que puede ser «la primera manifestación oral de un posible movimiento discursivo posterior». Para ilustrar esta afirmación, la autora presenta el siguiente ejemplo: «pongamos por caso que se produce la siguiente situación: un jefe le pide a uno de sus empleados que, a una hora determinada, le entregue un informe sobre su mesa. Cuando tan solo falta una hora para que se cumpla el plazo de entrega, el jefe ve que el empleado está jugando con el ordenador, en lugar, de estar redactando el informe. El jefe, molesto, le dice: «El informe te está quedando muy bien, por lo que veo». Este enunciado, emitido en clave irónica, es en el fondo una manifestación clara de desacuerdo y disconformidad por parte del jefe ante el incumplimiento de las obligaciones del trabajador. De modo que, este ejemplo ilustra el hecho de que la disensión puede aparecer como el primer acto verbal de un posible movimiento discursivo posterior» (Campos 2010: 43). Dicho lo anterior, nos parece pertinente considerar la disensión como algo más que mecanismo estructurador de la conversación con carácter despreferido y conveni-

- (1) [La encuestadora (E) y el informante (I) son menores de 25 años y no se conocen. Tema: se encuentran en el taller de coches propiedad del informante y hablan de cómo le está afectando la crisis al negocio en los últimos tiempos]³⁶

(E): ¿Y te parece que vamos a salir de esta crisis en poco?//¿Que esto va para largo?

(I): mm/ no lo sé/ yo pienso que: mm:

(E): ¿que el cambio de gobierno va a servir para algo?

(I): yo espero que sí/ que sirva pa algo³⁷

(E): **///(1)** tú esperas «que sirva para algo» (risas=E)

(I): yo espero que sí

(E): **///(1)** yo tengo más dudas al respecto**///(1)** pero bueno

(I): **///(2)** a ver

(E): ya veremos// el tiempo lo dirá ¿no?

(I): **///(1)** mm// esperemos que sí// que sirva de algo**///(1)** yo creo que al final que sí que normalmente:**///(2)** siempre que ha estado este partido/ ya no: ya no: hablo del presidente// porque ese: tampoco es que me caiga muy bien// pero bueno siempre que ha estado: el partido este:// suele ir algo mejor de como suele ir cuando: cuando está el PSOE/ porque:**///(1)** te aseguro que menudos años que:// hemos pasao

(E): **///(2)** claro es que: a los empresarios os afecta un poquito más

(PRESEPAL, 1H1Cat.)³⁸

mos su consideración como elemento discursivo, que merece, al menos en sus representaciones no verbales, un tratamiento independiente al de los indicadores de respuestas despreferidas.

36 Entiéndase que los actos silenciosos de los ejemplos señalados en rojo son a los que hacen referencia las explicaciones que siguen a dichos ejemplos. Las convenciones de transcripción utilizadas aquí corresponden con las utilizadas por el grupo PRESEEA (*Proyecto para el Estudio del Español de España y América*) que se incluirán en el apartado de anexos de este trabajo. La forma en la que se representan los silencios es la siguiente: tres barras y un número entre paréntesis (que indica los segundos que dura dicho silencio): **///(2)**. Los silencios presentes en el ejemplo que no sean objeto de estudio estarán representados de la misma forma, pero permanecerán en el mismo color que el resto del texto. Por último, las pausas (por ser ausencias de sonido inferiores a 1 segundo) se representarán con doble barra: // cuando su duración esté comprendida entre los 0,5 segundos y 1 segundo, y con barra simple / cuando se hallen entre los 0,1 y los 0,5 segundos. Recordamos que las pausas no serán analizadas aquí.

37 Existen casos en los que el silencio no se produce en el interior del turno de habla, sino al inicio o al final del mismo. Es por ello que, en estos casos, debe determinarse si ese acto silencioso concreto pertenece al hablante que posee el turno de palabra en ese momento o si en cambio forma parte del turno del interlocutor que no lo está iniciando a tiempo. En estos casos, se hace necesario recurrir a los marcadores (entonativos, gramaticales, léxicos o discursivos) que aparecen habitualmente en la conversación y que anuncian el cierre de turno (Cestero 2000a). Aquí consideramos que aquellos silencios anteriores a la indicación del final de turno serán asignados al hablante que tiene la palabra y que, por el contrario, los que aparezcan tras una marca de cierre formarán parte del discurso del interlocutor que va a iniciarlo. En aquellas situaciones en las que el silencio sea indicador de cesión de turno, se le asignará al hablante que tiene la palabra en ese momento y que pretende, con su ausencia de habla, ceder el turno a su interlocutor.

38 Ha de señalarse que este ejemplo no pertenece a las conversaciones espontáneas informales del microcorpus analizado, pues, como se explicará después, esta función no se ha registrado en este tipo de interacciones tan

En este ejemplo, el silencio actúa como un indicador del desacuerdo o del acto disentivo que se va a producir. Los actos disentivos estarían constituidos aquí por enunciados como «yo tengo más dudas al respecto» o «a ver», y el silencio actuaría como marcador de la disconformidad o desacuerdo. Asimismo, además de anunciar que no existe un acuerdo con lo que está expresando el interlocutor, trata de reducir el posible efecto negativo (o daño sobre la imagen) que pueda tener su respuesta. De modo que, en esta interacción, la encuestadora recurre al silencio para marcar o mostrar que va a realizar un acto comunicativo de refutación o disconformidad hacia una opinión anteriormente expresada por el informante, pues no está de acuerdo con lo que está diciendo, pero al no tener una relación de proximidad con él (ni siquiera se conocen) y ser la primera vez que interactúan prefiere introducir su acto disentivo con un silencio³⁹. No ha de olvidarse que el desacuerdo que realiza la encuestadora pone gravemente en riesgo la «imagen negativa» (Brown y Levinson [1978] 1987) del informante y su relación social. De igual forma, puede afectar también al tan encarecido y recomendable «Principio de Cooperación» (Grice 1975) que propone el uso de estrategias tácitas y que contribuyan al buen desarrollo de la conversación. Por todo ello, no es de extrañar que los hablantes, principalmente cuando no tienen mucha confianza con su interlocutor o si se hallan en contextos formales, opten por expresar sus desacuerdos de manera más indirecta o incluso silenciosa.

SILENCIOS DISCURSIVOS. FUNCIÓN «INTENSIFICADORES O ATENUADORES»

Los silencios también se utilizan con frecuencia en la cultura española para maximizar la fuerza ilocutiva de la enunciación. En palabras de Albelda (2004), serían mecanismos intensificadores elegidos por el hablante para mostrarse más expresivo y que sirven para realizar, enfatizar o poner de relieve ciertos contenidos de la enunciación. De la misma forma, puede ocurrir que los actos silenciosos se utilicen con una intención pragmática-discursiva contraria: como atenuadores o minimizadores de la fuerza ilocutiva del acto comunicativo. A este respecto, exis-

informales y espontáneas. Este fragmento forma parte del conjunto de entrevistas semidirigidas realizadas por el grupo PRESEEA-Palma y que se consideran otro tipo de interacciones comunicativas, más concretamente, «actividades transaccionales de temática no especializada y un propósito más cercano a lo interpersonal que a lo propiamente transaccional» (Cestero 2012a: 1902). De este modo, las características estructurales que presenta este intercambio no se corresponden totalmente con las de otras conversaciones que se van a presentar en este trabajo. Pensamos que ello puede haber influido, de alguna manera, en la aparición de los actos silenciosos (*vid.* 2.3.3.1.).

³⁹ En otras ocasiones, ocurre lo contrario y el silencio se utiliza como marcador del acuerdo entre los interlocutores. En algunos de estos casos, el silencio se estaría haciendo eco del dicho popular «el que calla otorga» y se utilizaría para afirmar, otorgar o mostrar acuerdo con algo que se acaba de comunicar.

ten estudios recientes (Albelda y Cestero 2011; Albelda 2012; Cestero 2012a; Cestero y Albelda 2012) que apuntan a la existencia de operadores verbales y no verbales (como el silencio) cuya intención es mitigar la intensidad del acto comunicativo y que estos elementos varían dependiendo de los factores sociosituacionales que se den en la interacción. También se ha señalado en los últimos tiempos que la mitigación supone una modificación de la fuerza ilocutiva. Thaler (2012: 907) —basándose en el trabajo de Searle y Vanderveken (1985)— propone describir los procesos mitigadores como «componentes de la fuerza ilocutiva» que actúan como (1) una condición adicional de preparación, (2) una condición de sinceridad adicional y (3) una disminución del grado de resistencia de la sinceridad⁴⁰. Véase el siguiente caso en el que los silencios actúan como maximizadores de la fuerza ilocutiva de la enunciación:

(2) [A, B y C son amigos, tienen menos de 25 años. Tema: A cuenta a sus amigos cómo fue su experiencia de vivir solo]⁴¹

C: pero un plato combinao

A: ¡coño! platos combinaos me los hago yo§

B: §de tapas ni de coña ¿no?§

A: §tenía una-tapas tampoco↓ ¡qué va!//(1) plato combinao me lo hago yo/ si tenía allí yo una cocina//(1) mis huevos y mis cosas (RISAS)

C:[(RISAS)]

B:[(RISAS)=]

(Val.Es.Co. [H.38.A.1] 473–477)

En (2) se aprecia que los silencios destacados actúan como intensificadores que pretenden mantener el interés sobre lo que se está comunicando. En palabras de Montesino (2003: 9), «son recursos discursivos que, en la conversación coloquial, se vinculan al concepto de fuerza argumentativa y configuran estrategias para que el «yo» refuerce y haga valer su intención de hablar de forma cooperativa».

40 Estudios recientes apuntan a que el silencio es uno de los mecanismos atenuadores que más utilizan los aprendices de ELE en contextos de inmersión. Medina (2013: 11) presenta un estudio en el que cuenta con las grabaciones de 14 informantes extranjeros estudiantes de ELE (nivel B1) en inmersión en España: 4 ingleses, 2 estadounidenses, 1 checo, 1 francés, 3 daneses, 1 alemán y 2 italianos. Las conclusiones que se extraen del estudio son que estos aprendices recurren, en general, con mucha frecuencia a pausas y silencios para atenuar o mitigar sus mensajes y que, sobre todo los informantes ingleses, checos e italianos, prefieren recurrir a los actos silenciosos sobre cualquier otro elemento fónico. Los daneses, en cambio, aunque presentan altos índices de silencios, prefieren los debilitamientos fónicos y los alargamientos vocálicos y los alemanes, que también recurren al silencio, se decantaron por la risa. En consecuencia, será importante prestar especial atención a esta función del silencio en el aula de ELE con el fin de que los aprendices hagan un buen uso de ella y no se produzcan transferencias entre lengua de origen y lengua meta que conduzcan a errores pragmáticos, pues se ha comprobado que los aprendices la usan mucho.

41 Véanse las convenciones de transcripción del grupo Val.Es.Co. en el apartado de anexos.

SILENCIOS DISCURSIVOS. FUNCIÓN «ENGAÑO O ENMASCARAMIENTO»

En otras ocasiones, lo que ocurre es que los hablantes recurren a la ocultación o al enmascaramiento de sus pensamientos o mensajes para impedir que su interlocutor sepa realmente lo que piensa. Pilleux (1999: 56) menciona varios tipos de engaños y entre los que propone se hallan las «mentiras implícitas» o actos de mentir relacionados con la evasión o la desinformación y que aquí vinculamos también a los actos silenciosos. Véase en (3):

- (3) [I1 e I2 son profesoras y primas. Tema: están hablando de las relaciones sentimentales]
- I1: si hubiera envejecido con él le seguiría queriendo //
- I2: claro //
- I1:/ y entonces lo miraría con otros ojos distintos de con los que lo estoy mirando ahora / que no es / que no hay ningún sentimiento de
- I2: ya //
- I1:/ por medio //
- I2:/ y hay de mucho desamor con lo cual no es obj- o sea/
- I1: claro / lo ves con mucha más objetividad//
- I2:/ no es objetivo ni lo de entonces / ni lo de ahora //
- I1: ni lo de ahora/ pero vamos...
- I2: pero puede (?) /
- I1: claro/
- I2:/ puedo hacer un ejercicio de si siguiera enamorada de él / pues probablemente aunque esté viejo / aunque esté calvo / aunque esté no sé qué / pues lo seguiría queriendo /
- I1:/ pero como no le quieres /
- I2: **///(1)** eh:
- I1: ¿no?
- I2: pero eso no lo puedo decir

(C-Or-DiAL, Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)

Pensamos que los silencios en (3) responden a ocultaciones o enmascaramientos, pues la informante recurre al silencio para no dar una información y, así, ocultar, disimular o enmascarar a su interlocutora al menos parte de información del tema que se está tratando.

SILENCIOS DISCURSIVOS. FUNCIÓN «ARGUMENTATIVOS»

En la conversación, se observan también otro tipo de actos de habla o funciones comunicativas que tratan de explicar, aclarar, reformular o rectificar un mensaje anteriormente emitido (Cifuentes 2006). Muchos autores han asignado valores

argumentativos y textuales a estas funciones discursivas (Ducrot 1980; Anscombre y Ducrot 1983; Moeschler 1985; Stati 1990; Briz 1993). Briz (1993: 162) entiende la argumentación como una «actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión, y consiste en una constelación de enunciados que sirven a tal fin». Esta función, en palabras del autor, es el soporte general del diálogo, pues aparece incluso en la conversación más banal con una intención estratégica clara: comunicar y negociar el acuerdo, así como aclarar o explicar el mensaje (Briz 1993: 162-163). Véase el ejemplo:

(4) [L y G son amigas, tienen menos de 25 años. Tema: Hablan del encuentro que acaban de protagonizar]

G: ¡ay! he subío y no estabas

L: hemos llegao a las- a las seis y media///(1) como tenía que dejar el trasto↑ hemos llegao a las siete o así↑// y tú has llegao mal↓ °(a las siete)° tú me dijiste que ibas a llegar tarde ¿no? a las ocho// por eso te digo

G: hombre↓ yo al llegar aquí y noo///(1) bueno↓ no encontrar a nadie/ o s(e) a///(1) tía↓ he llegao y he llamao all- ahí al- al veinticinco no- no habría nadie ¿no? al veinticinco§

§¿pero sabías que era el veinticinco?

G: sí/ yo sabía que eraa↑/ este piso↑// yy bueno pues// por lo que me acuerdo yo de orientación y tal/ sabía que más o menos era// aquí ¿no?// y he llamao y como no habría nadie yo digo *a lo mejor no es aquí*// y he llamao ahí al la(d)o// y tampoco estaban

(Val.Es.Co. [L.15.A.2] 35–48)

Los silencios en (4) parecen tener una marcada intencionalidad «argumentativa», pues son utilizados por los hablantes para construir su argumentación y tratan de aclarar, explicar y especificar el contenido previo del discurso en aras de su óptima comprensión. La informante quiere estar segura de que su interlocutora infiere bien su mensaje y por ello se sirve del silencio para introducir aclaraciones o reformular su discurso.

SILENCIOS DISCURSIVOS. FUNCIÓN «HUMORÍSTICOS E IRÓNICOS»

La forma en la que los hablantes ironizan o humorizan, muchas veces, está estrechamente vinculada a los actos indirectos o no verbales. Estos actos irónicos y humorísticos suelen apoyarse en incongruencias, dobles sentidos, elementos léxicos, prosodia, aspectos paralingüísticos o quinésicos, etc. (Cestero 2006, 2009; Padilla 2009; Ruiz Gurillo 2009). Para Ruiz Gurillo (2009: 364) la ironía es un «fenómeno pragmático que se apoya en indicadores». Estos marcadores pueden

ser verbales o no verbales (Cestero 2006, 2009) y, aunque es la enunciación lingüística la que tiene la mayor carga significativa, los actos silenciosos, en estas situaciones, ayudan a la inferencia y a la correcta interpretación de estos enunciados irónicos o humorísticos. Esto es lo que parece ocurrir en el siguiente ejemplo:

(5) [A, B y D son amigos, tienen menos de 25 años. Tema: están pasando el día en el campo y humorizan/ironizan sobre ello]

D: ¡hostiaa!

A: chafando las flores del campo (RISAS)

B: desde luego↑ / somos ecologistas/ tío

A: yo cien por cien///(1) me voy a poner una margarita een§

B: § en el culo

(RISAS)

A: claro que sí

D: y después [un heladete↑]

B: [así puede ser] que tengas una flor en el culo

(Val.Es.Co. [H.38.A.1] 250–257)

En el ejemplo (5), se observa cómo el acto silencioso se utiliza como marcador de un enunciado irónico o humorístico. El silencio se utiliza como «facilitador» para la interpretación del sentido irónico de la intervención de A y «genera complicidad entre los hablantes» (Camargo 2009: 100)⁴². Para Cestero (2009: 169), «la ironía se consigue mediante la utilización e interpretación de *indicadores lingüísticos*, de *marcas* no verbales o de *indicios contextuales*, o de una combinación de elementos de los tres tipos»⁴³. Los silencios, añade Cestero (2009: 173), pueden ser utilizados «como marcadores de fenómenos pragmático-discursivos como la ironía, el sarcasmo, el humor verbal o la metáfora» que se producen «an-

42 Camargo (2009: 103) alega que «muchas ironías se construyen sobre la comunicación de experiencias, expectativas y bagaje cultural que existe entre los interlocutores» y que «la imbricación con los aspectos metapragmáticos y metacomunicativos relacionados con la competencia comunicativa e intercultural justifica el porqué de la dificultad de comprender ironías cuando aún no se ha alcanzado una plena competencia comunicativa en una lengua distinta de la materna: si no compartimos expectativas de todo tipo (culturales, sociales, lingüísticas) con nuestros interlocutores, es muy complicado saber cuándo estos pueden percibir y aceptar que dichas expectativas se han visto frustradas». Por ello, como se verá en el punto 3.4.3., aquí se piensa que la enseñanza de este tipo de actos comunicativos (verbales y no verbales) está más que justificada en el aula de ELE. Aunque no recomendamos enseñar los silencios irónicos en los niveles básicos de enseñanza de ELE, pues su inferencia —al no disponer lo aprendices de estos conocimientos culturales de la lengua meta a los que se refiere Camargo (2009)— resulta más complicada. Para más información sobre la concepción metapragmática de la ironía, consúltese Camargo (2009).

43 La autora explica que «el reconocimiento de la incidencia de indicadores paralingüísticos y quinésicos en el sentido irónico de un enunciado no es novedoso», pues autores como Muecke (1978), Knox (1989), Schontjes (2000) y Utsumi (2000) lo han mencionado en sus trabajos (Cestero 2009: 170-171).

tes, durante o después del enunciado irónico, y que marcan, a partir de su componente inferencial, una interpretación no literal» (Cestero 2009: 182)⁴⁴.

Dicho todo lo anterior, parece que las ausencias de habla presentadas en (1), (2), (3), (4) y (5) actúan como indicadores que guían las inferencias de los participantes y que ponen de manifiesto una especial orientación o sentido del acto comunicativo (Camargo y Méndez 2013b). Por tanto, las funciones pragmáticas del silencio señaladas en estos ejemplos, aunque distintas, son limítrofes entre sí, ya que presentan rasgos claramente «discursivos» que las aglutinan y que llevan a considerarlas miembros de una misma familia o macrofunción. De aquí en adelante, proponemos llamar a estos silencios «de tipo discursivo», porque su papel no es otro que el de señalar la función comunicativa (disentir, asentir/mostrar acuerdo/afirmar, atenuar, intensificar, reformular, ironizar...) que se está expresando en la interacción. Para lograrlo, dotan al hablante de «indicios» que le faciliten el procesamiento inferencial haciendo que el discurso progrese (Camargo y Méndez 2013b). Luego, estos actos silenciosos bien cuentan con significados propios determinados por el contexto que les confieren mayor autonomía o bien asisten a los hablantes en el proceso de interpretación, haciendo posible el reconocimiento de la intención que tiene el hablante al producir un enunciado.

Las realizaciones prototípicas de estas funciones, como se verá más adelante, están determinadas por la representatividad funcional de las propiedades o características que se dan en cada caso, esto es, dependiendo del grado de tipicidad o representatividad de la/s propiedad/es de la/s que dispone dicho acto silencioso concreto y su nivel de inferencia se considerará ese ejemplo como más focal de su clase o más periférico. Debe señalarse que no es frecuente encontrar, al menos en los ejemplos de Val.Es.Co. analizados, actos silenciosos focales o plenamente prototípicos, pues normalmente las ausencias de habla registradas, además de presentar propiedades de su clase, muestran también características de otras categorías limítrofes, que les confieren cierto carácter difuso. Se ha intentado que los ejemplos presentados aquí sean lo más focales posibles, si bien no se ha conseguido en todos los casos⁴⁵. Véanse las frecuencias de aparición de estos silencios en el microcorpus:

44 En este trabajo, la autora presenta una primera clasificación de «marcas paralingüísticas y quinésicas de la ironía verbal en español». Para más información sobre esta cuestión, véase Cestero (2009).

45 En el apartado 2.3.3.3., se explicarán los niveles de prototipicidad de las funciones de los actos silenciosos, las propiedades de cada función y los mecanismos que permiten demarcar el grado de representatividad de los silencios.

Tabla 1: Frecuencias en el corpus de silencios discursivos

Tipo 1: Silencios discursivos	TOTAL	
	Número de casos	Porcentajes
1.1. Silencios de acuerdo o desacuerdo	0	0%
1.2. Silencios intensificadores o atenuadores	29	28,71%
1.3. Silencios por engaño o enmascaramiento	0	0%
1.4. Silencios argumentativos	7	6,93%
1.5. Silencios humorísticos e irónicos	22	21,78%

De los 99 silencios analizados en la muestra, el 57,42% de los casos son silencios discursivos (el 28,71% desempeñan una función «intensificadora o mitigadora», el 6,93% una función «argumentativa» y el 21,78% son «humorísticos» o «irónicos»). Este tipo de silencios se erigen, pues, como los más utilizados por los informantes del corpus Val.Es.Co.

Ha de señalarse como significativo el hecho de que no aparezcan en el corpus silencios con función de «acuerdo o desacuerdo» y «engaño o enmascaramiento». Probablemente, esto esté motivado por la relación de familiaridad tan estrecha que existe entre los participantes de las conversaciones (todos son amigos) y por el contexto en el que se llevan a cabo las interacciones (en la playa y en casa de una de las informantes). De hecho, en conversaciones coloquiales e informales de este tipo, lo más frecuente es utilizar estrategias más directas -normalmente mecanismos verbales- para expresar el desacuerdo y no es propio de los hablantes ocultar o enmascarar las opiniones. Entre los participantes de la muestra, lo que ocurre, pues, es que piensan que tienen la suficiente confianza con sus interlocutores como para poder expresar lo que piensan abiertamente, sin tener que contenerse o disimular y, por eso, disienten verbalmente.

Puede asociarse a la alta frecuencia de silencios intensificadores o atenuadores y silencios humorísticos e irónicos el hecho de que las conversaciones analizadas sean de carácter coloquial, pues algunos estudios apuntan a que es en estas conversaciones donde más habitualmente se dan este tipo de funciones discursivas (Briz 2002; Albelda 2004; Alonso García 2005; Ruiz Gurillo 2009). Respecto a los silencios argumentativos ha de añadirse que no presentan grandes frecuencias en las muestras analizadas, pues lo que se observa en este corpus es que la aparición de esta función está más relacionada con las pausas que con los silencios⁴⁶.

⁴⁶ Este dato coincide con el obtenido en otro estudio previo en el que se establecía una relación clara entre las pausas y la función de reformular el discurso (Méndez 2011). Como se sabe, aquí solo se analizan los silencios, de modo que quedará pendiente para futuros estudios realizar un análisis contrastivo entre pausas y silencios con los datos analizados aquí.

Por último, también, es reseñable que muchos de los silencios de tipo discursivo analizados en este trabajo cuenten con propiedades (como, por ejemplo, la petición de atención o la reflexión) más propias de otras funciones. Parece que, en este corpus, los hablantes no utilizan únicamente silencios en su representación prototípica, sino que recurren también (y con mayor frecuencia) a ejemplares más periféricos o alejados del foco⁴⁷. Estos, aunque se encaminan hacia una función, no son tan claros y requieren de un esfuerzo cognitivo o procesamiento inferencial mayor que otros, pudiendo llegar, en ocasiones, a no ser descodificados⁴⁸.

SILENCIOS ESTRUCTURADORES. FUNCIÓN «DISTRIBUIDORES DE TURNO»

En la conversación, existen reglas que organizan los encuentros comunicativos, explican los intercambios interaccionales y estructuran la alternancia de turnos. Dan buena muestra de estas pautas los estudios de Sacks et. al. (1974), Gumperz (1977); Wilson, Wiemann y Zimmerman (1984), Duncan y Fiske (1985), Gallardo (1993b), Cestero (1994, 2000a), Moreno (2009), etc. Varios de estos autores se refieren, a su vez, a determinados recursos lingüísticos y no lingüísticos de los que disponen los hablantes para realizar la toma de turno (Wilson, Wiemann y Zimmerman 1984; Duncan y Fiske 1985; Cestero 1994, 2000a). Añade Cestero (2000a) que, en el habla espontánea, el silencio aparece, frecuentemente, en momentos de transición y puede funcionar como una marca de «cambio de turno mediado», es decir, como una ausencia de habla entre el final del turno de A y el comienzo de turno de B (Cestero 2000a: 113). Su misión es ofrecer información sobre la apertura, la continuidad o el cierre de los intercambios comunicativos. Véase el siguiente ejemplo que ilustra la función de silencios de final de turno que comenta la autora:

- (6) [H0 y H7 son amigos, tienen 25 años. Tema: hablan sobre la tonalidad del cabello de H0]
 H7: vamos/ eres morena
 H0: no soy morena/ soy castaña oscura///(1,5) soy castaña oscura
 H7: para mi eres morena///(1)
 H0: y si me apuras también distingo el castaño medio eh

47 También quedará pendiente para futuros estudios realizar una cuantificación del número de silencios prototípicos y del número de silencios periféricos que se han obtenido en las muestras de cada una de las funciones pragmáticas determinadas aquí. De este modo, se podrán establecer con qué frecuencias se dan unos y otros y extraer algunas conclusiones respecto a esta cuestión.

48 Como se verá en el apartado 3, proponemos que muchos de estos silencios, por su alta frecuencia, sean introducidos en la enseñanza de ELE ya desde niveles iniciales.

H7: yo hay casos que veo más discutibles/ pero a ti se te ve claro que eres morena///(1)

H0: yo estoy convencida de que no// no tengo el pelo negro/tengo el pelo

H7: pero

es que

negro negro/ no lo tiene nadie

H0: ¡que sí tío!/ ¡mi madre! /lo tenía///(1)

H7: es verdad/ tu madre lo tiene más negro

H0: pues entonces// yo lo tengo/joder/ yo lo tengo castaño// si me ves al día

H7: sí:// ¡negro como el betún! (risas =H0)

H0: ¡qué cabrón!

(Corpus Espontáneo de conversaciones entre jóvenes, Inédito)

Los silencios en (6) parecen cumplir esta condición de «distribuidores de turno», pues indican al oyente que el turno de su interlocutor ha terminado y puede iniciar el suyo. Como se explicará en las páginas que siguen, Cestero (2000a: 114) no asigna grandes frecuencias a funciones del silencio en la conversación en español. Este dato queda confirmado con el análisis de este microcorpus⁴⁹.

SILENCIOS ESTRUCTURADORES. FUNCIÓN «MARCADOR DE RESPUESTA DESPREFERIDA»

Al principio del análisis, se ha comentado la existencia de un tipo de silencios de carácter estructurador con función de «marcadores de respuesta despreferida». Como se sabe, los estudios de Sacks *et alii* (1974), Pomerantz (1984), Moeschler (1985), Levinson (1989), Gallardo (1996), Cestero (1994, 2000a) y Moreno (2009), entre otros, han explicado que la conversación está estructurada y organizada en «intercambios» constituidos por «turnos» o «intervenciones» que se van sucediendo y que conforman la conversación. Cada turno o intervención espera una segunda parte pertinente o preferida. Ahora bien, ocurre, a veces, que no existe acuerdo entre los interlocutores y que lo que se obtiene es una respuesta despreferida. A esto responden los actos silenciosos en (7), estos silencios son marcadores de la respuesta despreferida (Levinson 1989). Véase el ejemplo:

(7) [I1 e I2 son arquitectos, menores de 30 años y compañeros de trabajo. Tema: están decidiendo qué hacen con un trabajo pendiente]

I1: vamos a ir un poco a perder el tiempo/ pero bueno//

I2: sí/ a darnos un paseo ¿no?

⁴⁹ No obstante, cualquier conclusión a la que se llegue en este estudio deberá ser reforzada o revisada por estudios futuros, que cuenten con un mayor número de silencios registrados, cuyos contextos de uso sean, además, de diversa índole (formales, semidirigidos, con hablantes adultos...).

I1: ///(4) pero bueno// por no

I2: oye sí sí

I1: porque no piense/ porque no piense M que pasamos de él

I2: pero vamos/ que me acerco yo solo/ si no/ ¿eh?

I1: ///(4) pues///(2) ahora te lo digo// según como ande yo///(4) porque es que yo tengo que/ entregar una cosa a las seis de la tarde///(3) y tampoco/ o sea y es que para esa gilipollez/ la verdad... es que es-/ esas cosas/ que desmontan una viga/ pues que la desmonten// si se mata alguien que te llamen

(C-Or-DiAL, Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)

En esta conversación mantenida entre compañeros de trabajo, I1 está recurriendo al silencio indicar que su respuesta no va a ser la que se espera en estos casos, pues el hablante no se muestra dispuesto, en principio, a acompañar a I2 a su cita, razón por la que calla, primero, para marcar la inmediata respuesta despreferida, y busca una explicación, a continuación, que justifique y haga pertinente esta actuación («no puedo ir porque tengo mucho trabajo y además la cita no es importante»). El indicador de esta función es aquí el propio silencio, que funciona como un retardador de la respuesta no pertinente o despreferida y que prepara al interlocutor para recibirla, de modo que esta quede permitida.

SILENCIOS ESTRUCTURADORES. FUNCIÓN «ERRORES DE COORDINACIÓN»

Otra veces, en cambio, algunas de las tomas de turno de los informantes no se realizan de manera armoniosa, sino que están marcadas por interrupciones, solapamientos y silencios. Sacks *et alii* (1974: 701) hablaban de la distribución no siempre regular de los turnos de habla en la conversación y de la existencia de «lugares de transición pertinente» (LTP) en los que realizar los intercambios comunicativos. Estos autores mencionaban, también, la existencia de «periodos de habla discontinua» producidos cuando las tomas de turno no están consensuadas y entre cuyas consecuencias se hallan los solapamientos, las interrupciones y los silencios (Sacks *et alii* 1974: 702). Es a lo que Cestero (1994, 2000a) llama «fallos de coordinación» entre los participantes o «ruptura del mecanismo de alternancia de turnos», situación que «debe repararse de inmediato» (Cestero 2000a: 114).

(8) [H0 y H4 son amigos, tienen entre 20 y 25 años. Tema: se habla sobre la profesión de H4]

H0: y lo mismo cuando cantas en un coro// que tienes otra voz a lo mejor por debajo y tú ya no sabes cuándo tienes que entrar (risas= TODOS) y es un lío y: ¡ah:¡ ¡terrible!

H4: ya pero eso es acostumbrarte///(1) es que eso:////(1) es normal que te pase// pero cuando llevas muchos años tocando no:// es más cuando llevas muchos años tocando/ si no escuchas la otra voz// ya es cuando tú dices/// (1,5) hey hey: que aquí

H0: que aquí pasa algo

H4: sí

H0: voy yo fuera///(1,5) y claro

H4: incluso:////(1) cuando tú:// nosotros contamos compases

¿no?////(1) lo sabes ¿no? lo de: uno// dos// tres

(Corpus Espontáneo de conversaciones entre jóvenes, Inédito)

En (8), los informantes parecen caer en estos «errores de coordinación» al no ponerse de acuerdo en el inicio de sus intervenciones, lo que les lleva a interrumpirse o solaparse constantemente y se propicia la aparición del silencio.

SILENCIOS ESTRUCTURADORES. FUNCIÓN «DINAMIZADORES DE LA CONVERSACIÓN»

Lo habitual en la conversación cotidiana es que los turnos de palabra, la duración de los mismos y los temas o tópicos conversacionales sean negociados por los hablantes durante la interacción de forma espontánea y colaborativa (Levinson 1989). Por tanto, los temas en la interacción no están negociados o cerrados de antemano. Son muchos los trabajos que tratan de concretar y clasificar los elementos con los que cuenta el discurso para cambiar o introducir nuevos tópicos en la conversación (Martín Zorraquino 1991; Gallardo 1993a; Fuentes 1994; Briz 1998; Pons 1998; Portolés 1998). Gallardo (1993a: 64) incluye entre las señales o marcadores de los cambios de tópico los lapsos o «silencios que se sitúan entre dos secuencias» que actúan como mecanismos que propician un «salto brusco», pues no suelen ir acompañados de ningún otro procedimiento para facilitar la transición (al contrario de lo que ocurriría si se introdujeran turnos marcados, prefacios, *palabras-señal*⁵⁰...). Esto es lo que ocurre en (9):

50 Término acuñado por Reichman (1985) también denominadas *clue Word*, cuya presencia advierte de un cambio temático. Estas señales: (1) indican que H se desplaza de un espacio contextual a otro, (2) comentan el estado del espacio contextual previo, y (3) insinúan el espacio contextual siguiente (Gallardo 1993a: 64).

(9) [A, B, C y D son amigos, tienen menos de 25 años. Tema: hablan de actrices de cine]

C: oye↓ no os metáis/ que Florinda- Chico/ de joven↑ estaba muy bien/ ¿eh?

B: [(())]

A: [cuando] tenía catorce años↓ sería/ porque yo la primera foto que la he visto→///**(1)** ponme un poco de [fanta]

D: [de fanta]///**(5)** detrás de esto una buena tía↑

A: o delante

D: (RISAS)

B: o debajo

(Val.Es.Co. [H.38.A.1] 659–668)

En este caso, se produce un cambio de turno brusco de los que menciona Gallardo (1993a), pues los informantes, tras un silencio, pasan a hablar de otra cosa que no guarda relación con el tema anterior y no se han servido de ningún otro mecanismo conversacional de cambio de turno para realizarlo.

SILENCIOS ESTRUCTURADORES. FUNCIÓN «PETICIÓN DE ATENCIÓN O APOYO»

Según Cestero (2000b: 21), en la conversación existen, también, «reacciones breves y espontáneas [de los participantes] hacia el contenido del mensaje que está siendo emitido». Estos mecanismos suelen constituirse como nuevos turnos de palabra y, en muchos casos, indican apoyo o seguimiento de lo que se está comunicando. Como explica la autora, en la ya larga tradición de los estudios conversacionales, estos elementos han recibido varias denominaciones (Cestero 2000b: 21): *señales de acompañamiento* (Kendon 1967); *respuestas del oyente* (Dittmann y Llewellyn 1967, 1968); *turnos de oyente* (Markel 1975); *backchannels* o *canales de retroalimentación* (Yngve 1970); *aportaciones* o *continuadores* (Gallardo 1996); o *turnos de apoyo* (Cestero 2000a, 2000b). Estudios recientes apuntan a que, en la interacción, ciertos signos no verbales, como el silencio, pueden emplearse para solicitar o reclamar al receptor del mensaje dichos «turnos de apoyo». Concretamente, estas ausencias de habla pueden: *a)* solicitar el apoyo o respaldo de interlocutor y *b)* intentar cerciorarse de que se cuenta con la atención del receptor y, en caso contrario, demandársela (Camargo y Méndez 2013a). Véase este ejemplo para ilustrar lo anterior:

(10) [L, E y G son amigas, tienen menos de 25 años. Tema: hablan de la compañera de piso de E]

E: un poco de→/ de DECENCIA por ellos mismos/ y respecto a los demás///

(1) ¿comprendes?§

L: § claro§

E: § porque es que a mí me parece muy bien↑ que venga el novio de Olga y que se acueste con ella///(1) pero lo comprendo perfectamente si se queda la noche a dormir/ no va a dormir con él ¿no?/ lo que pasa que tú- te armen UUN CACAO to(d)a la noche que (()) entonces/ oye se puede dormir↑ y se puede pasar la noche tranquila/ (que) tú te acuestes y que luego en un momento digan ¡ay! que ¡ye! no va a pasar nada///(1) ¿comprendes?/ ¿por qué lo he dicho? había una chiquita que→/ bueno pues que se traía al novio y yo estaba ((to(d)a tirá) en casa y bueno porque ME DABA POR AHÍ y venir gente a estudiar y estar yo aquí conn uun camisón que me llegaba al suelo///(1) quee quier(o) SI YO CREO QUE LO ACEPTO MÁS DE PUTA MADRE§

G: § yy- y ya no solo manchar/
sino encima escandalosos ¿no?

(Val.Es.Co. [L.15.A.2] 930-947)

Si se observan los silencios destacados en (10), puede decirse que los actos silenciosos señalados aquí actúan cumpliendo esta función. Son «dinamizadores de la conversación», pues realizan peticiones de apoyo o seguimiento o marcan el mensaje, de forma puntual, para conservar la atención del interlocutor y conseguir su acuerdo⁵¹.

Visto lo anterior, parece vislumbrarse en los silencios de (6), (7), (8), (9) y (10) un fuerte carácter de «estructuradores de la conversación», ya que estas ausencias de habla responden a las reglas o principios que fundamentan la alternancia de turnos en la interacción, a los errores que se producen en el transcurso de los intercambios comunicativos, a la marcación de los segundos pares despreferidos o a las peticiones de atención o apoyo y a los cambios de tema que realizan los hablantes. En consecuencia, a las funciones explicadas aquí, se les asignará el tipo o macrofunción de «estructuradores». Al igual que ocurría con los silencios de tipo discursivo, las funciones pragmáticas señaladas en estos ejemplos, aunque distintas, son limítrofes entre sí, pues como se comenta, presentan rasgos claramente «estructurales» que las aglutinan y que llevan a considerarlas miembros de una misma familia o macrofunción. Como apunta Cestero (2000a: 44-45)

51 Cestero (2000b) distingue entre varias funciones y valores de los apoyos conversacionales: apoyos de seguimiento, de acuerdo, de entendimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento, de reafirmación y apoyos combinados. Para más información, véase Cestero (2000b).

«el habla casual está gobernada por reglas» no obligatorias, pero que presentan una «serie de opciones gobernadas por la noción de preferencia» y que siguen «organizaciones sistemáticas en la conversación». Entre los elementos que se dan en la conversación se hallan las verbalizaciones (elementos paralingüísticos sin contenido léxico o escaso contenido léxico del tipo *oh, mm, eh, uf*, etc.) y las actividades no verbales (como el silencio), que aunque han sido poco atendidas en los estudios enmarcados en el análisis de la conversación, presentan comportamientos comunes y también específicos respecto a la palabra que deben concretarse (Cestero 2000a: 41-42)⁵². De este modo, parece quedar justificada la consideración del silencio como un «componente estructural de la conversación» que debe ser atendido en los estudios pragmáticos.

Las relaciones prototípicas de estas funciones están determinadas por la representatividad funcional de las propiedades que presenta cada ejemplo registrado. Por lo que, en el microcorpus analizado, contamos con casos más focales y casos más periféricos de su categoría.

Obsérvense, a continuación, las frecuencias de aparición de los silencios estructuradores en las muestras analizadas:

Tabla 2: Frecuencias en el corpus de silencios estructuradores

Tipo 2: Silencios estructuradores	TOTAL	
	Número de casos	Porcentajes
2.1. Silencios distribuidores de turno	5	4,95%
2.2. Silencios marcadores de respuesta desp.	0	0%
2.3. Silencios por errores de coordinación	5	4,95%
2.4. Silencios dinamizadores de la convers.	1	0,99%
2.5. Silencios por petición de aten. o apoyo	17	16,83%

De los 99 silencios registrados, el 27,72% tienen un carácter «estructurador», pues se observan frecuencias del 16,83% en los silencios por petición de atención o apoyo, 4,95% en distribuidores de turno y errores de coordinación y casi un 1% en dinamizadores de la conversación. Así pues, este grupo de silencios se erige como el segundo tipo más usado por los informantes del corpus Val.Es.Co. en las conversaciones analizadas.

⁵² De estas mismas cuestiones pero en relación a la necesidad de incorporarlas en el aula de ELE habla Cestero (2005) en su libro *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras* y, más recientemente, en «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», *RILE*, 1: 31-62.

Ha de señalarse, en primer lugar, como significativo el hecho de que aparezcan en las muestras un número considerable de silencios por petición de apoyo o atención. No ha de olvidarse que en la conversación española los turnos de apoyo son muy frecuentes, pues «aparecen de forma recurrente en toda la conversación para mostrar un seguimiento del enunciado en marcha [y con el fin de lograr] la participación activa del interlocutor en la interacción» (Cestero 2000b: 12). Por ello, a la ya constatada alta frecuencia de turnos de apoyo que se aprecian normalmente en la conversación coloquial podría unirse también la habitual petición de este tipo de turno por parte de los hablantes en determinados momentos de la conversación y que, en ocasiones, como se recoge en el estudio, esta función de «petición» la cumplen los actos silenciosos.

No parece tan habitual en este corpus, no obstante, la recurrencia al silencio para la distribución del turno de palabra (4,95%) o por errores o *fallos de coordinación* (4,95%). Esto puede deberse a que, en la «marcación de final de turno», existen varios mecanismos, además del silencio, que realizan esta función (elementos léxicos, quinésicos, paralingüísticos, prosodia, repeticiones, etc.) y que, por tanto, estos elementos se alternan con el silencio en la conversación (Cestero 2000a: 120–122). En cuanto a los errores de coordinación también suelen presentarse de varias formas (en modo de interrupciones, solapamientos, etc.). De modo que, una vez más, el silencio no ha sido aquí la manera más frecuente escogida por los hablantes para cumplir esta función.

Resta por comentar la escasa presencia de los silencios por cambio de tema, también conocidos como «dinamizadores de la conversación» (0,99% en el total de la muestra), y la no presencia, directamente, en el estudio de los silencios marcadores de respuesta despreferida. Estos datos pueden vincularse, por una parte, a que en la conversación coloquial mantenida entre amigos muy cercanos, normalmente, se observan intercambios armoniosos en los que los cambios de tema no se realizan de manera abrupta⁵³, sino que se introducen con ciertas cláusulas o mecanismos consensuados por los hablantes, y que, por otra parte, las respuestas despreferidas suelen marcarse con elementos no tan indirectos y, en mayor medida, verbales.

SILENCIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS. FUNCIÓN «COGNITIVOS»

No es difícil encontrar, en las conversaciones espontáneas, intervenciones en las que se duda o, simplemente, se reflexiona sobre lo que se está comunicando. Esto puede deberse a que no se sabe qué decir (y por eso se producen vacilaciones o silencios) o, simplemente, porque se desea ganar tiempo para organizar mejor la

⁵³ Recuérdese que Gallardo (1993a) relacionaba los silencios o lapsos con «cambios de tema bruscos».

argumentación que seguirá. Como se verá en las páginas que siguen, en el campo de la psicolingüística, algunos estudiosos han asociado las ausencias de habla con «vacilaciones» o «disfluencias lingüísticas» que permiten a los interlocutores reflexionar y organizar mentalmente el discurso (Martos y Martínez 2002: 180). A esta función «cognitiva» responden los silencios en (11):

(11) [G y E son amigas, tienen menos de 25 años. Tema: hablan de Juan un amigo común]

G: [y no- y] no puede pasar ya sin ello

E: sí/ oo puede pasar sin ello↓ lo que pasa es que→/ tampoco es que en su casa le digan/ pero es que él- es que él es así ¿no? porque ((ha convivido)) desde siempre con los curas yy/ a mí no me va ese ritmo↓ él está hecho↑/ a estar con los monjes(())///(1) no sé///(1) yo qué sé/ yo respeto a todo el mundo ¿qué quieres que te diga!? es que/ para mí ser un (sic) persona liberal→///(1) yo que sepa tampoco se puede definir así a una persona a la cual- oye ¿qué es lo que no te gusta? habrá cosas que te gusten de ti y por eso ((se pueden remediar ser una persona honesta))// yo qué sé/ no se trata de ser/ extremista o a rajatabla y de aquí ya↑ mira↓ yo el otro día estaba discutiendo con Ana porque Ana→///(1) yo qué sé↓ a mí me parece muy bien que la gente sea muy liberal↓ pero yo no tengo- yo necesito- o sea por ejemplo ella decía///(1) no sé cómo decirte↓ me estaba diciendo// que es muy normal que tú to(d)as las noches me vaya de fiesta↑// y bueno pues conoces a un tío↓ y te mola pues ¿por qué no te vas a enrollar con él? ¿y por qué no? rollo y marcha tal y cual→ y yo decía bueno pues→/ pues no/ no porque yo no sea liberal no acepte eso↓ sino que acepto que te enrolles con un tío↓ pero no así

(Val.Es.Co. [L.15.A.2] 451-472)

En el ejemplo que se acaba de presentar, se aprecia cómo E duda en el mensaje que está transmitiendo porque desconoce parte la información que está dando a su interlocutora o vacila en el modo de presentarla. Luego, el silencio actuaría aquí como un mecanismo retardador⁵⁴ de la enunciación verbal, pues el hablante gana tiempo para pensar y formular su intervención de forma exitosa y también debilita el contenido de la enunciación verbal de la informante, que se muestra insegura porque duda en su argumentación y no es capaz de mostrarse elocuente en su intervención.

54 También podrían considerarse «retardadoras» otras de las funciones pragmáticas del silencio presentadas en este trabajo, como por ejemplo los silencios atenuadores, los de respuesta despreferida... o como se verá a continuación los silencios por cautela o los transgresores.

SILENCIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS. FUNCIÓN «POR CAUTELA»

Además de transmitir información, en las conversaciones cotidianas, los hablantes tienden a expresar opiniones, emociones, sentimientos, estados de ánimo, deseos o voluntades. Para tal cometido, existen mecanismos lingüísticos, paralingüísticos y quinésicos a los que tradicionalmente se les ha asignado una «función expresiva o emotiva» en el sistema comunicativo (Jakobson 1960). En otras ocasiones, véase en (12), es la contención de las opiniones, valoraciones o sentimientos lo que mueve a los hablantes. El ejercicio de la prudencia o el autocontrol acompaña con frecuencia a los interlocutores en sus actos comunicativos, y el silencio, en muchos casos, actúa como el hacedor de estas actuaciones⁵⁵:

- (12) [E y G son amigas, tienen menos de 25 años. Tema: hablan de la xenofobia de E]
E: noo/ me acerco tranquilamente pero/ yo qué sé// los ves y te da una cosa por dentro que→//(1) y no sé por qué/ o sea yo no quiero ser así pero yo soy así y punto/ me tengo que aceptar como soy/ tampoco voy a decirme yo *pues no no no ¡ay!* ahora me gustan los negros//(1) yo qué se↓ yo cuando me enteré que una tía que vivía conmigo se enrolló con un negro↑// y cuando me lo vi en la puerta de mi casa↑/ me quedé penchá/ pero es que me quedé blanca/ no podía decirle *pasa* porque no me salió
G: ¿en serio?

(Val.Es.Co. [L.15.A.2] 851-860)

En (12) se puede ver cómo la informante recurre al silencio como sistema de «contención» psicológica, pues trata de medir mejor sus palabras para no decir algo de lo que posteriormente pueda arrepentirse.

SILENCIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS. FUNCIÓN «EMOCIONALES»

Numerosos estudios apuntan a que los hablantes ante una situación emocional intensa tienden a comentarla en sus conversaciones con personas cercanas. (Martínez Sánchez 2011). Para este autor, «este es un fenómeno universal que se produce en respuesta a la mayoría de los sucesos emocionales que vivimos, independientemente de la edad, el sexo, la cultura e, incluso, del tipo de emoción

⁵⁵ Algunos estudios relacionan esta función de cautela, prudencia o autocontrol con las lýtotes o mecanismos atenuadores propios de la interacción, pues muchas veces los hablantes para mostrarse prudentes atenúan sus mensajes (Briz 1998, Portillo 2010, Albelda y Cestero 2011, Cestero y Albelda 2012, Czerwionka 2012). Aquí se parte de la idea de que los actos de prudencia no necesariamente conllevan la atenuación del mensaje y pueden, simplemente, responder a reflexiones momentáneas de los hablantes que retrasan sus respuestas, pero que estas, una vez emitidas, no tienen por qué estar mitigadas (Méndez 2011).

que hayamos sentido» (Martínez Sánchez 2011: 211). Pero, otras veces, la propia situación emocional (muy desconcertante o emocionalmente extrema), sobre todo cuando no mantenemos lazos muy estrechos con nuestros interlocutores, impide al hablante expresarse verbalmente. En estos casos, una vez más, la comunicación no verbal suple a las palabras, pues el participante ante la incapacidad de comunicar sus sentimientos verbalmente recurre al silencio. Esto es lo que parece ocurrir en el ejemplo (13):

- (13) [I1 e I2 son cuñadas. I1 es profesora y I2 es gestora. Tema: I2 está bastante afectada por una discusión que ha tenido con su pareja y se lo cuenta a I1]
- I2: es de verbo fácil en el sentido de que
- I1: mm//
- I2:/no piensa que las cosas se pueden hac-///(2)
- I1: sí sí se (?) dice barbaridades auténticas//
- I2:/ «dice barbaridades auténticas»/ dice unas burradas brutales y tal// pero al día siguiente/
- I1: se lo ha olvidado// se le ha
- I2: no le ha dado ninguna importancia//
- I1:/ se le ha- da// se lo ha olvidado es que además si lo comentas lo que dijo/ dijo huy
- I2: no porque es que además cuando lo que está diciendo que parece que él mismo se está dando cuenta de la barbaridad y que las dice/ que le salen de dentro/ luego te das cuenta que no/
- I1: no//
- I2:/ que es que tiene///(1) las tiene///(1) tiene///(1) tiene una capacidad de hacer daño cuando quiere hacer daño/ y de decir burradas y tal// pero que no las da ningún valor/ ¿no?//

(C-Or-DiAL, Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)

En este ejemplo, se ve cómo I2 está bastante afectada por un acontecimiento emocional muy intenso acaecido recientemente con un ser querido y no es capaz de expresar sus sentimientos verbalmente, de modo que hace uso del silencio en sus intervenciones. Aquí, como se comenta, el silencio suple a las palabras y muestra la aflicción que tiene la informante.

SILENCIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS.

FUNCIÓN «TRANSGRESOR»

Ya se ha comentado en este trabajo que hay silencios no cooperativos⁵⁶, que vulneran el «Principio de Cooperación» de Grice (1975) al enmascarar o contradecir la información. Ahora bien, no se ha dicho que existen, además, otras ausencias de habla —más encaminadas a la resistencia o subversión pasiva e indirecta— que suponen un intento deliberado de no cooperación o un truncamiento de las «condiciones de felicidad del acto comunicativo» (Rodríguez Rosique 2009) y que amenazan gravemente la imagen social (*face*). Estos actos silenciosos parecen tener también carácter psicológico, pues suponen un «acto de resistencia» (Martín Rojo 2010) que pretenden desinformar al interlocutor (dar información insuficiente u omitirla). Véase el siguiente ejemplo:

(14) [La encuestadora (E) y la informante (I) son jefa y empleada, tienen entre 25 y 30 años. Tema: se encuentran en el despacho de la jefa y hablan sobre los peligros a los que se han tenido que enfrentar la informante en su vida]

(E): A ver// ¿alguna vez te has visto en peligro así en un peligro considerable ya no te digo de muerte sino en una situación de riesgo o que te haya parecido a ti o que hayas pasado mucho miedo?

(I): ///(2)

(E): Algún caso así muy concreto

(I): ///(2)

(E): No sé eh// no a todo el mundo le pasa

(I): ///(3) mm///(3) te podría contar un par con mi ex (risas=I)

(E): ¡Madre mía! Pues entonces/ mm /bueno/ mm/ tampoco hace falta que
nos metamos en

(I): bueno te cuen- te cuento
una mismo

(PRESEPAL, 1M1Cat.)

En (14) se presenta una situación de este tipo. La informante (I), que sabe que está siendo grabada⁵⁷ y que no guarda una relación demasiado estrecha con la entrevistadora, se resiste a contarle un acontecimiento vital muy ínti-

56 Como los «marcadores de desacuerdo» presentados en el ejemplo (1).

57 El ejemplo (14) ha sido extraído también del corpus PRESEPAL perteneciente al Proyecto PRESEEA en su sede en Palma (España). Este corpus está constituido por entrevistas semidirigidas en las que la grabadora está siempre visible y en las que, en ocasiones, la relación entre el entrevistador y el informante no es muy cercana. Pensamos que estos aspectos pueden haber influido en la aparición de los silencios transgresores o de resistencia.

mo y escabroso. Otras veces, puede ocurrir, también, que el informante recurra al silencio con la intención de transgredir o desafiar a su interlocutor. Principalmente, se han registrado casos de este tipo en situaciones en las que la relación entre los participantes está deteriorada o en contextos en los que existen relaciones basadas en el poder y la sumisión como, por ejemplo, entre padres e hijos o entre acusado y fiscal⁵⁸. A estos silencios también se les asigna una función transgresora.

Llegados a este punto y habiendo hecho referencia, en varias ocasiones, al componente psicológico, emocional y reflexivo de los ejemplos (11), (12), (13) y (14), se propone agruparlos en un tercer tipo de actos silenciosos llamado «silencios epistemológicos y psicológicos». Al principio del apartado se mencionaba que estas funciones pragmáticas del silencio en las que entran en juego las emociones pueden verse como «menos conscientes», pero no por ello deben considerarse menos intencionales⁵⁹. En este sentido, se ha dicho que el silencio en la conversación siempre se erige como un acto comunicativo que significa (Mateu 2001; Camargo y Méndez 2013b) y, como explica Escandell (2006: 37), todo acto comunicativo está determinado por cierta intencionalidad, puesto que es en definitiva el resultado de una decisión, de una elección, y, por tanto, «cuando hacemos uso del silencio, lo hacemos con una intención y, al mismo tiempo, realizamos una acción, *la de callar*, para lograr un fin» (Camargo y Méndez 2013a). Por ende, la intencionalidad o significación de los actos silenciosos está determinada por su valor comunicativo, que es inherente a la conversación⁶⁰.

Por otra parte, Reyes (1990: 20) sugiere que «la falta de lenguaje (que se manifiesta por ejemplo en el silencio, los falsos comienzos, las interrupciones, las torpezas, las hesitaciones e incluso las confesiones de impotencia comunicativa) sigue siendo lenguaje, es parte de su uso, y en una dimensión afectiva y expresiva [es] tan importante como el lenguaje [y puede ser] el vehículo óptimo del pensamiento». En este sentido, son varios autores los que, partiendo de la función emotiva o expresiva que proponía Jakobson (1960), han señalado que esta fun-

58 Sobre los mecanismos no verbales en los contextos judiciales, véase Kurzon (1995, 1997, 2007).

59 Recuérdese que los silencios se han definido en este trabajo como «omisiones de habla intencionales que a menudo se realizan de manera consciente y otras veces de forma inconsciente». De este modo, es importante no confundir «consciencia» con «intencionalidad» (Searle 2001).

60 Ya se ha dicho que, en la interacción, el silencio no puede entenderse nunca como un elemento vacío (mutismo), pues, como explica Mateu (2001: 274), los principios básicos de la Teoría de la Comunicación y la Escuela de Comunicación de Palo Alto defienden que no es posible «no comunicar» en la conversación. Así, todo acto silencioso presente en la conversación será al mismo tiempo un acto comunicativo. A todo esto, Escandell (2006: 37) añade que todo acto comunicativo tiene una intencionalidad. Por lo que, en definitiva, cuando aparece un silencio en la conversación nos hallamos ante un signo comunicativo o significativo que tiene una intencionalidad aunque no siempre los hablantes sean consciente de ella.

ción emotiva es frecuentemente desempeñada por mecanismos no verbales que actúan a veces como respuestas viscerales (o contenciones emocionales) con las que se muestran emociones y que se expresan reacciones ante las actuaciones de los demás (Reyes 1990; Cestero 2000a; Ephratt 2008; Méndez 2011, 2013a; Camargo y Méndez 2013a, 2013b). Otros estudios más cercanos a la psicolingüística han reflejado la relación que existe entre las vacilaciones y las ausencias de habla (Martos y Martínez 2002). Estos autores definen los silencios como «disfluencias lingüísticas» o «interrupciones temporales de la cadena hablada» que tienen como finalidad «diseñar mentalmente el discurso» o planificarlo: «los hablantes aprovechan la oportunidad de este breve intervalo temporal que el proceso interactivo les ofrece para realizar una planificación verbal» (Martos y Martínez 2002: 180)⁶¹.

Dicho esto, no parece extraño que en el corpus analizado se registren casos de silencios de tipo «epistemológico y psicológico». Las frecuencias recogidas en las muestras son las siguientes:

Tabla 3: Frecuencias en el corpus de silencios epistemológicos y psicológicos

Tipo 3: Silenc. epistemológicos y psicológicos	TOTAL	
	Número de casos	Porcentajes
3.1. Silencios cognitivos	10	9,9%
3.2. Silencios por cautela	1	0,99%
3.3. Silencios emocionales	0	0%
3.4. Silencios transgresores	0	0%

En el corpus de referencia se observa cómo los silencios de este tipo aparecen con una proporción del 10,89% respecto al total de la muestra. Prácticamente, solo se han registrado silencios con función «cognitiva» (9,9%), quedando el resto de las funciones sin representación (este es el caso de los silencios emocionales y transgresores) o con frecuencias muy bajas (como los silencios por cautela, con una frecuencia menor al 1%). Estos resultados podrían asociarse, en parte, a la coloquialidad del discurso, pues se sabe que en conversaciones espontáneas y en las que existen relaciones muy estrechas entre los interlocutores, se observan ín-

61 Martos y Martínez (2002: 180) mencionan en su estudio el trabajo de Beattie (1983) que, en palabras de estos autores, aporta evidencias sobre la influencia y la significación que adquiere el lenguaje corporal y el comportamiento gestual (como, por ejemplo, el movimiento de la mirada) durante estos periodos de disfluencias y planificación mental del discurso. Esto es, que el silencio, como estrategia cognitiva de reflexión y organización del discurso, estaría reforzado o apoyado por otros signos no verbales que añadirían o especificarían la información. Será necesaria la realización de algún estudio empírico en el que se disponga de materiales des estudio audiovisuales para poder determinar si esta cuestión se cumple en todos los casos.

dices menores de autocontrol, reflexión o contención de las emociones, y lo que sucede, más bien, es que los hablantes no se contienen ni reflexionan tanto, pues dicen abiertamente lo que piensan, y expresan en mayor medida sus emociones verbalmente (Briz 1998). El hecho de que los informantes del corpus mantengan relaciones armónicas basadas en la igualdad y en la camaradería ha influido también y, muy especialmente, en que no se hayan registrados silencios con función de «transgresores», que como se recordarán estaban altamente condicionados por la relación social de los participantes y que indicaban resistencia o subversión pasiva e indirecta en un intento deliberado de no cooperación o truncamiento de las condiciones de felicidad del acto comunicativo.

SILENCIOS NORMATIVOS. FUNCIÓN «POR CONVENCIONES SITUACIONALES»

Los actos comunicativos cotidianos se realizan dentro de un marco o contexto situacional (tiempo, espacio...) concreto que influye sustancialmente en el devenir interaccional (Silva-Corvalán 2001). Algunos de los autores que han tratado los elementos silenciosos (Saville-Troike 1985; Kurzon 2007) alertan de que, en ocasiones, los silencios, además de estar condicionados por el contexto, están propiciados por él. Saville-Troike (1985: 16) plantea la existencia de un «silencio determinado institucionalmente», que funciona como un mecanismo exigido en ciertos lugares o situaciones (templos, bibliotecas, funerales...) y que está consensuado por la comunidad de hablantes. Por su parte, Kurzon (2007: 1666-1684) habla de «silencios situacionales» como aquellos que se producen en algunos lugares que son favorables para ellos: tribunales, escuelas, hospitales, funerarias, prisiones, campos de batalla... Otras veces, los «silencios situacionales» tienen más bien un carácter «rutinario», puesto que forman parte de actos del día a día de los hablantes. Esto es lo que se observa en el siguiente ejemplo:

(15) [G y E son amigas, tienen menos de 25 años. Tema: hablan de comida y E decide llamar por teléfono]

G: ¿qué has comido?/ una palmera ¿no?///(2) sabes que te sientan mal///(8)

(E mientras marca un número de teléfono para intentar hablar con la persona a la que está esperando) ya mm mm ee mm↑///(3)

E: (hablando por teléfono) hola buenas tardes/ mm ¿el señor Antonio?///(6)

G: y yo digo/ *estas se han olvidao de mí*

(Val.Es.Co. [L.15.A.2] 30-33)

En (15) se aprecia cómo G decide no tomar la palabra hasta pasados unos segundos porque considera que en la situación actual (E está hablando por telé-

fono) debe permanecer en silencio y a la espera de que su interlocutora finalice la llamada. Cestero (1999: 31) ya mencionó la importancia que cobra la CNV —principalmente como propiciadora de conversaciones simultáneas aunque no solamente en esos casos— en contextos en los que uno de los participantes de la interacción tiene una conversación telefónica. En el caso que nos ocupa, aunque no se dan conversaciones simultáneas, el silencio cobra un papel primordial y permite deducir que, en la cultura española, existe una «convención» que recomienda guardar silencio mientras el interlocutor mantiene una conversación (telefónica o de cualquier otro tipo) con otra persona.

SILENCIOS NORMATIVOS. FUNCIÓN «POR CONVENCIONES SOCIALES»

En ciertas ocasiones, lo que ocurre es que las convenciones sociales pesan más que las propiamente situacionales o que cualquier otro aspecto. Bien porque existen asimetrías en la relación social de los hablantes (uno de los informantes tiene un rango social superior), bien porque el silencio es un mecanismo paralingüístico muy frecuente de ese grupo de hablantes o *comunidad de práctica* concreto, los participantes recurren al silencio en sus intervenciones⁶². En este ejemplo se ve observa una situación del primer tipo, asimetría en la relación social:

(16) [I1 e I2 son profesora y alumna y se encuentran en una clase del doctorado en lingüística. Tema: se están presentando]

I1: entonces/eh/ bueno/ ya/ ya sé/ también/ trabajas en orde- en//(1) los demás compañeros te conocen en la/ en la aplicación para el el léxico y apli- y/ y informática/ ¿no?

I2: //(1,5) sí/ más o menos/ pero vamos/ que yo soy una recién llegada// yo soy filóloga francesa y:

I1: ya// ¿y de esto qué sabes?

I2: //(1,5) de esto sé/ más o menos/ pero claro/ aplicado al francés

I1: bueno / eso nos enriquece

I2: //(1) yo sí que he hecho unidades didácticas/ eh/ pero

I1: ¿has hecho unidades didácticas?

⁶² Estudios recientes sugieren que el silencio es un recurso comunicativo más en el habla de los jóvenes españoles. Este grupo de hablantes no lo considerarían, pues, un mecanismo negativo (o descortés) que ha de evitarse en las interacciones comunicativas cotidianas, sino más bien, un rasgo lingüístico propio de su estilo comunicativo que los identifica y que les permite crear afiliaciones con otros miembros de su grupo (Camargo y Méndez 2013b; Méndez 2013a).

I2: **///(1,5)** sí// porque⁶³///(1) en Lingüística Aplicada para la Enseñanza del Francés// y/ bueno/ pues eso/ un poco/ sé/ lo que sé/ es/ todo de francés/ claro

I1: mm todo para el francés

(C-Or-DiAL, Corpus Oral Didáctico Anotado Lingüísticamente)⁶³

En (16) se presenta un intercambio comunicativo entre profesora y alumna en el que se observa cómo la alumna (I2) parece tener ciertos reparos a la hora de iniciar sus turnos de habla. En este contexto social, la relación asimétrica o de jerarquía que existe entre las participantes influye de manera determinante en el discurso de la alumna, llevándola a mostrarse muy cautelosa o prudente en sus intervenciones e incluso a permanecer en silencio en ciertos momentos.

SILENCIOS NORMATIVOS. FUNCIÓN «POR CONVENCIONES CULTURALES»

Existen, también, motivos culturales o tópicos conversacionales que llevan a los hablantes a permanecer en silencio en determinadas ocasiones. En la sociedad española se los conoce como «temas tabú». Algunos analistas, como Kurzon (2007), se han referido a ellos como silencios culturalmente necesarios o supeditados a las convenciones culturales propias del grupo de hablantes. Este autor prefiere llamarlos «silencios temáticos» y, entre ellos, incluye algunos temas como la política, la religión, el sexismo, etc. (Kurzon, 2007: 1665). Obsérvese esta función de los silencios en los casos marcados en rojo de (17):

(17) [La encuestadora (E) y la informante (I) son jefa y empleada, tienen entre 25 y 30 años. Tema: hablan de la eutanasia]

(E): ¿Y en cuanto a la eutanasia?⁶³///(2) Esto últimamente sí que ha estado bastante:/ bueno ha sido un tema bastante polémico/ porque no sé si te llegaste a enterar⁶³///(1) no sé/ creo que es en el Parlament de Cataluña que: hicieron// bueno hubo: un poco de debate sobre este tema⁶³///(1) porque no saben hasta qué punto es le- legal o lícito más bien que una persona pueda escoger// eh: cuándo debe morir// entonces: sí que es cierto que: no sabían muy bien cómo gestionarlo/ cómo tratarlo/ no sé tú/ a ti qué te parece

(I): Hombre yo para estar de según qué maneras⁶³///(2) ya te estoy hablando de un caso bastante:

(E): Terminal/ bastante mal

(I): puff⁶³///(2) no sé qué decirte eh⁶³///(2)

63 Atribuimos la aparición de tantos silencios a principio de turno a la naturaleza de la conversación. Como se ha dicho, esta grabación forma parte de un corpus de conversaciones en contextos formales, muchas veces semi-dirigidas y en las que existen relaciones asimétricas entre los participantes. A este hecho debe añadirse, además, que las informantes sabían, en todo momento, que estaban siendo grabadas.

- (E): La verdad es que prefieres morir ¿no?/ pero claro la la pregunta no es esa
(I): no a lo
mejor yo aguantaría
pero si alguien quiere///**(2)** porque no:///**(2)**
(E): Pero ¿te parece que está en:///**(1)** o sea/ lo suficientemente lúcido o o:
siendo objetivo como para decidir/ con dolor/ que quiere morir?

(PRESEPAL, 1M1Cat.)

En (17) ocurre que la entrevistadora pregunta a la informante abiertamente por otro de los «temas tabú» en la sociedad occidental: «la eutanasia». Ante tal situación, (I) comienza a recurrir a los actos silenciosos en sus intervenciones y lo hace por la dificultad que supone para ella hablar sobre ese tema. Los silencios contemplados aquí guardan, además, cierto parentesco con los «silencios psicológicos», mencionados anteriormente, al compartir ciertas propiedades con ellos (por ejemplo, la prudencia y el autocontrol). Otras veces en cambio, como muy oportunamente ha destacado Nakane (2007), ocurre que, en interacciones entre hablantes de culturas diferentes, se producen errores o malentendidos y que son estos los que propician el silencio. Este tipo de ausencias de habla también son consideradas «culturales» aunque las causas que las provocan no son las mismas.

Dicho todo lo anterior, puede concluirse que los actos silenciosos presentados en (15), (16) y (17) son claramente «silencios normativos» fuertemente regidos por convenciones situacionales, sociales y culturales. No hay duda de que se basan en un sistema de reglas, normas y rituales vigentes en la sociedad española. Estas convenciones están fundamentadas en los principios y valores que los hablantes aceptan y practican en sus interacciones diarias al considerarlos idóneos y pertinentes. Constituyen un «contrato» social consensuado y producen un efecto de cooperación y mantenimiento de las buenas relaciones en la conversación. En consecuencia, son la sociedad, la situación y la cultura de los interlocutores las que determinarán la aparición de estos silencios. Están formalmente «configurados» y su conocimiento y correcta utilización resultan imprescindibles para acometer con éxito los intercambios comunicativos y para preservar la imagen y relación social de los participantes.

Estas funciones, como se viene diciendo, podrán producirse de manera más prototípica o focal, o por el contrario de forma más difusa o periférica, el limitado número de casos de silencios normativos con los que se cuenta en el microcorpus analizado impide establecer una generalización o una tendencia sobre el com-

portamiento de estas funciones entre el grupo de informantes jóvenes españoles analizado⁶⁴.

Véanse, ahora, las frecuencias de aparición de este tipo de silencios en los casos de Val.Es.Co analizados:

Tabla 4: Frecuencias en el corpus de silencios normativos

Tipo 4: Silencios normativos	TOTAL	
	Número de casos	Porcentajes
4.1. Silencios por convenciones situacional	2	1,9%
4.2. Silencios por convenciones sociales	0	0%
4.3. Silencios por convenciones culturales	0	0%

En estas conversaciones, solo se recogen 2 casos de silencios de tipo normativo (1,9% del total de la muestra). Estos se enmarcan en la función de «silencios situacionales» y corresponden a dos acciones rituales en la cultura española: (1) aguardar en silencio mientras uno de los interlocutores habla por teléfono y (2) permanecer callado mientras se observa un acontecimiento simultáneo a la conversación que, aunque ajeno, despierta interés en los participantes. Este tipo de silencios se constituye como el menos frecuente en las interacciones de los informantes del corpus Val.Es.Co.

Del hecho de que no se hayan recogido aquí ejemplos de «silencios sociales y culturales» puede extraerse la hipótesis de que, al menos para los informantes españoles jóvenes del corpus, no existe una necesidad social o cultural de recurrir a los actos silenciosos en sus interacciones cotidianas, siempre y cuando estas tengan lugar en contextos familiares y se lleven a cabo entre participantes con los que se guarda una relación de amistad e igualdad (de igual forma, tampoco se observan aquí episodios antitéticos de comunión fática o de «hablar por hablar»)⁶⁵.

Los temas tabú, asimismo, tampoco se han registrado en estas conversaciones. Se sabe que en la conversación coloquial entre personas de mucha confianza no suelen registrarse muchos temas tabú, pues el discurso es informal y algunas normas suelen «relajarse». En estas situaciones, como se comenta, suele permitirse el empleo de palabras vulgares o malsonantes, disfemismos, una pronunciación menos cuidada, puede aparecer cierto grado de emotividad y casi no hay temas

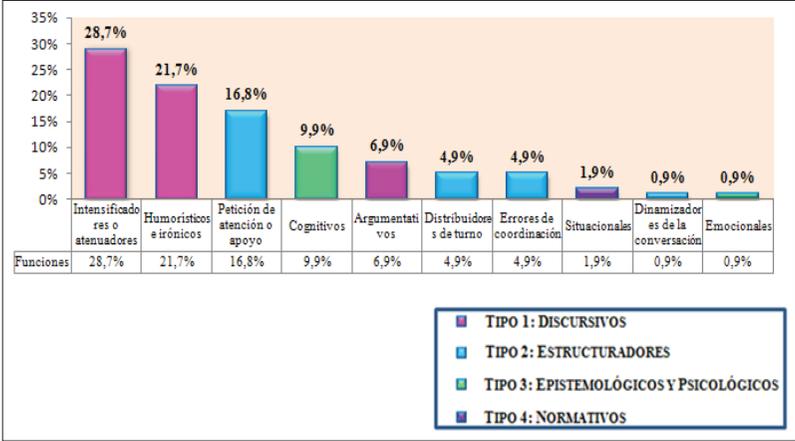
64 En futuros estudios será necesario ampliar la muestra de análisis con el fin de obtener un mayor número de casos y poder estudiar estas funciones normativas del silencio.

65 Sobre la «comunión fática», la preponderancia de la palabra y la escasa participación del silencio en la conversación española existen numerosos trabajos. Véase entre otros: Vigara (1990, 1994); Gallardo (1994); Haverkate (1994, 2004); Bravo (1999, 2003); Cestero (2002a, 2002b, 2003); Méndez (2011); Camargo y Méndez (2013b).

tabú (Ulašín 2006: 8). En consecuencia, no parece raro que no aparezcan silencios por convenciones culturales en la muestra analizada.

Finalizado el análisis, véase la siguiente gráfica que muestra las frecuencias de aparición de las funciones pragmáticas del silencio en los casos analizados:

Gráfico 1: Frecuencias de las funciones pragmáticas del silencio



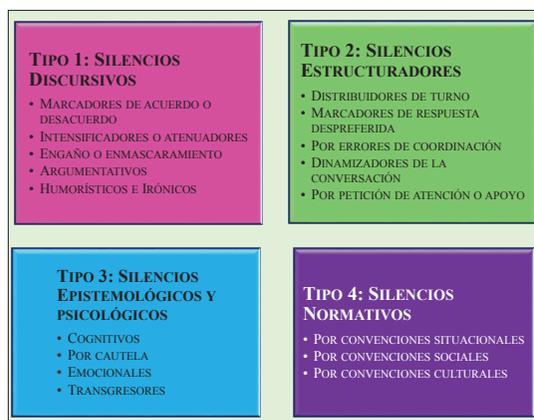
Como se aprecia en la gráfica, existe un mayor peso de los silencios discursivos y de los silencios estructuradores en las interacciones de los informantes jóvenes analizados. Las funciones «intensificadores/mitigadores», «humorísticos/irónicos» y «petición de atención/apoyo» son las que presentan las frecuencias más altas. El resto de tipos silencios (epistemológicos y psicológicos y normativos) y sus funciones («cognitivos», «situacionales» o «emocionales») se presentan en estas conversaciones coloquiales y entre amigos como mecanismos pragmáticos poco frecuentes o menos recurridos. Por otra parte, entre los porcentajes más altos y los más bajos se observan otras funciones con frecuencias «intermedias» que tienen, principalmente, un carácter estructurador (y también discursivo) como son los silencios «distribuidores de turno», los relacionados con «errores de coordinación» y los «argumentativos», y que probablemente no estén tan influenciados por el contexto⁶⁶ concreto y la relación social de los participantes en

66 En este trabajo entendemos el *contexto* no como algo exclusivamente extralingüístico, sino como una realidad que se genera en el propio uso del lenguaje, que es dinámico y que deja huellas que permiten su rastreo en los procesos de comunicación. Por ello, partiendo de la clasificación de Verschuere (2002: 136), consideramos que el contexto está formado por el *mundo físico*, por el *mundo social* y por el *mundo mental*, que toman parte en el uso del lenguaje cuando son activados por los procesos cognitivos de sus usuarios. De esta forma, el contexto es «un dato de especial importancia en la producción y en la interpretación de significados, ya que es interno al enunciado y a los participantes, pero también se crea en la interacción y deja huellas perceptibles y accesibles» (Camargo 2009: 101).

la interacción. Su presencia no es tan destacada como, por ejemplo, la de los silencios intensificadores (28,7% del total) o humorísticos e irónicos (21,7%) muy comunes en la conversación coloquial, ni tampoco es muy baja o inexistente como la de los silencios emocionales (0,9%) o sociales y culturales (0%). Se piensa que estos, como se ha dicho, son más frecuentes en contextos formales y entre interlocutores no tan cercanos. Esta cuestión permite reforzar una de las ideas de partida de este estudio que apuntaba a la posible influencia del contexto y la relación social en la recurrencia al silencio y a la probable diferencia funcional del silencio en determinadas situaciones comunicativas⁶⁷.

Por consiguiente, este análisis —partiendo de estudios previos y siguiendo la «Teoría de Prototipos»— ha permitido establecer la siguiente taxonomía pragmática de los silencios en la conversación española. Las frecuencias de uso de las funciones de dicha taxonomía serán utilizadas en los próximos apartados para seleccionar las funciones comunicativas o pragmáticas que deben enseñarse en el aula de ELE y establecer en qué niveles deben incluirse:

Figura 2: Diagrama de las funciones pragmáticas del silencio



2.3.3.3 MIEMBROS PROTOTÍPICOS Y PERIFÉRICOS. MECANISMOS PARA SU DEMARCACIÓN

Una vez desgranadas las posibles funciones pragmáticas del silencio en la cultura española, corresponde ahora precisar: *a)* cuáles son las propiedades de estas funciones pragmáticas que llevan a los hablantes a descodificar más fácilmente ciertos ejemplares de la clase, *b)* qué procedimientos demarcativos son los que permiten considerar a unos elementos prototípicos y a otros marginales y *c)* qué

⁶⁷ No obstante, se necesitarán realizar más estudios para poder llegar a conclusiones definitivas.

relación guarda el silencio con otros signos no verbales si es que, realmente, se puede concluir que el silencio forma parte de un *continuum* comunicativo en el que comparte rasgos con otros signos (para)lingüísticos y quinésicos.

A lo largo de este trabajo, se viene destacando que el silencio, en sus representaciones pragmáticas, presenta mejores y peores exponentes dentro de una misma categoría o función. El prototipo de cada una de las funciones del silencio es el elemento más importante y relevante de la categoría desde un punto de vista pragmático y cognitivo. No es casualidad, pues, que se trate del elemento que menos esfuerzo cognitivo requiere y que, al mismo tiempo, mayor información transmite (Rosch 1973; Lakoff 1987; Cifuentes 1992; Moure 1996; Martos 2010). Pero «la categoría es mucho más amplia que el mero prototipo o prototipos, [por eso, se hace necesario] analizar y proponer una serie de factores que organicen y sistematicen el prototipo, o los prototipos, de una categoría, y que permitan describir y aclarar las causas por las que los restantes elementos de la categoría no alcanzan el status de prototipo» (Martos 2010: 248). Diversos autores (Rosch 1973; Kleiber 1990; Winters 1990; Moure 1996; Martos 2010) han tratado de establecer algunos de los parámetros generales que pueden reconocerse en los prototipos. Winters (1990) los relaciona con los siguientes aspectos: «frequency», «productivity», «salience», «transparency», «autonomy», «naturalness», «extensions» y «degree of membership».

Más recientemente, Martos (2010) ha propuesto nuevos valores a los ya establecidos por Winters (1990), aunque estos, ciertamente, guardan relación con los primeros. El factor que hace más reconocible al prototipo en una categoría o función, según Martos (2010: 249), es la «frecuencia» con la que es utilizado por los hablantes: «a simple vista existe una clara vinculación entre el prototipo de una categoría y la frecuencia con la que este es nombrado». A esto ya hizo referencia Rosch (1973: 133) al establecer la relación entre representatividad y frecuencia. Según la autora, la categoría *fruit* tiene como mejor ejemplar «apple» y la categoría *vehicle* se encuentra mejor representada por «car» (Martos 2010: 249). No obstante, advierte Rosch (1973: 143), que, antes que la frecuencia, debe atenderse la «calidad» de las propiedades de la categoría, puesto que, sin duda, habrá atributos en la clase que conduzcan a la inferencia más fácilmente que otros. Por ende, parece, pues, que «el prototipo de una categoría está más relacionado con el status de los atributos que lo componen que con la frecuencia con la que este se materializa» (Martos 2010: 250). Dicho lo cual, a la hora de determinar qué silencio o ejemplar es más prototípico por su función no solo se valorará aquí cuál es más frecuente, sino también cuál reúne propiedades más relevantes de la categoría⁶⁸.

68 Estas propiedades serán concretadas en las siguientes páginas.

En la propuesta de Martos (2010) se incluye también, aunque no como valor decisivo, la «acumulación». Se observa cómo los casos más prototípicos, por norma, presentan un número mayor de propiedades (relevantes y no relevantes) de la función que los ejemplares más periféricos (Moure 1996: 252). Pero explica Martos (2010) que «la noción de cantidad» sin atender los rasgos cualitativos no es determinante en la localización del ejemplar prototípico y que debe verse, más bien, como un «efecto colateral en el proceso de categorización, probablemente el más llamativo, y no como un parámetro decisivo para la organización interna» (Martos 2010: 251).

La «distancia» entre los ejemplares de una misma categoría también tiene cabida entre los mecanismos que seleccionan a los miembros prototípicos y los periféricos en las tipologías no discretas. Martos (2010) plantea que los casos más representativos marcan distancia respecto a los menos representativos:

Porque el prototipo acumula una serie de buenos atributos, es un punto de referencia para medir las distancias respecto a otros casos. La distancia sin duda aparece como una consecuencia de la acumulación de atributos: mayor abundancia de atributos de calidad se traduce en una posición más cercana al prototipo, y menos cantidad de atributos buenos es sinónimo de alejamiento del prototipo. [...] El factor de la distancia no sitúa solamente al miembro de la categoría respecto al prototipo, sino que mide también la cercanía o lejanía respecto al límite categorial, y esta tarea es a veces mucho más complicada que la primera, puesto que, como afirma Taylor (1989: 42), las categorías son difusas debido a que las fronteras aparentemente son poco productivas.

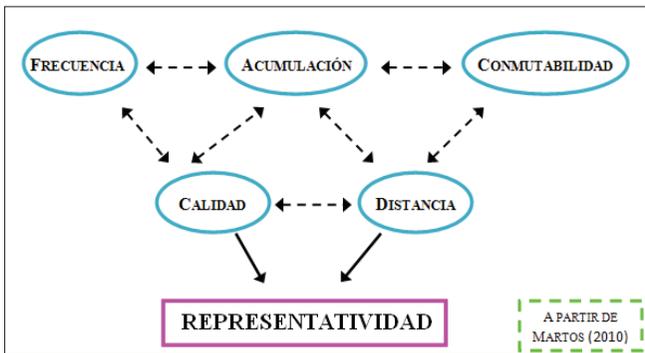
(Martos 2010: 253)

Otro aspecto que este autor propone tener en cuenta es la «conmutabilidad». Resulta más complicado conmutar un ejemplar de la función que está cerca del prototipo porque los atributos que reúne son más representativos de la categoría. En efecto, los ejemplos centrales son más rápidamente reconocibles por los hablantes al ser más claros y necesitar un proceso inferencial menor. Los ejemplares periféricos, en cambio, «están más aislados y pueden compartir la pertenencia de algunos de sus miembros y de sus atributos con otras categorías» (Martos 2010: 254-255). Así, la posibilidad de «saltar a otra categoría» (Rosch 1973: 137) queda, prácticamente, reducida a los ejemplares marginales.

El hecho de focalizar la localización del prototipo en los factores anteriormente dichos (*frecuencia, calidad, acumulación, distancia y conmutabilidad*) lleva a Martos (2010: 255) a plantearse, finalmente, si lo que se está haciendo con esta actuación es poner de relieve la «representatividad» del prototipo. Mervin y Rosch (1975) indicaban que cualquier hablante está capacitado para establecer los elementos más representativos de una clase. Las autoras recurrían

al concepto de «semejanza de familia», acuñado por Wittgenstein (1953), para referirse al parecido de los miembros de cada función y explicaban que dichos ejemplares deben compartir al menos un atributo —aunque normalmente comparten más— con otro u otros ejemplares de la clase. Esa característica que comparten suele ser la más común a la clase, según apuntan varios estudios (Barth-Weingarten 2003; Martos 2010), luego puede concluirse que «el prototipo de la categoría es aquel que está configurado por los atributos más representativos y que a su vez son compartidos por los demás miembros menos prototípicos de la categoría» (Martos 2010: 256).

Figura 3: Mecanismos de demarcación de la prototipicidad del silencio



Una vez que se conocen los mecanismos para determinar los ejemplos prototípicos, se pasará ahora a clasificar y detallar las propiedades observadas en los actos silenciosos estudiados, que permitirán establecer los miembros prototípicos y los miembros periféricos de cada función:

Figura 4: Propiedades categoriales de los silencios pragmáticos

Tipo	Función	Propiedades prototípicas	Rasgos de demarcación
1. Silencios discursivos	1.1. Marcadores de acuerdo o desacuerdo	a) disconformidad o desacuerdo b) Conformidad o acuerdo c) afirmación d) desaprobación	– <i>Frecuencia</i> : los silencios que presenten un mayor índice de valores o propiedades (de más comunes o frecuentes) de su clase serán más prototípicos. – <i>Calidad</i> : los silencios que presenten rasgos más reconocibles de su clase serán más prototípicos. – <i>Acumulación</i> : los silencios que presenten mayor número de propiedades de su clase (relevantes y no relevantes) serán más prototípicos. – <i>Distancia</i> : los silencios que más distancia o lejanía presenten respecto a los silencios de otras categorías serán más prototípicos. – <i>Commutabilidad</i> : los silencios que sean menos conmutables o traspasables a otras categorías serán más prototípicos. REPRESENTATIVIDAD En definitiva, serán más prototípicos los silencios que, cumpliendo con los parámetros aquí descritos, sean más representativos de su clase.
	1.2. Intensificadores o atenuadores	a) intensificación o énfasis b) atenuación o mitigación c) exageración d) calma	
	1.3. Engaño o enmascaramiento	a) ocultación b) engaño c) disimulo d) encubrimiento	
	1.4. Argumentativos	a) reformulación b) rectificación c) aclaración b) explicación/especificación	
	1.5. Humorísticos e Irónicos	a) humor b) ironía c) sarcasmo d) parodia	
2. Silencios estructuradores	2.1. Distribuidores de turno	a) cambio de turno mediado b) cesión o abandono de turno c) rechazo en la toma de turno	
	2.2. Marcadores de respuesta despreferida	a) despreferencia b) falta de pertinencia	
	2.3. Por errores de coordinación	a) falta de acuerdo en la petición o toma de turno b) cambio de turno inesperado c) confusión o cesión simultánea tras un solapamiento o una interrupción	

		<p>a) cambio de tema b) salto brusco de tópico</p> <p>a) petición de apoyo b) petición de atención c) petición de entendimiento d) petición de reafirmación e) petición de conocimiento</p> <p>a) desconocimiento, vacilación o duda b) reflexión c) confusión d) evidencias u obviedades</p> <p>a) prudencia b) autocontrol c) Moderación</p> <p>b) desconcierto o situación emocional extrema c) otras emociones: vergüenza, apatía o falta de interés, indiferencia, disimulo, manipulación, complicidad, condescendencia...</p> <p>a) resistencia b) desafío c) enfado d) evitación</p> <p>a) rituales o rutinarios b) institucionales c) estilísticos</p> <p>a) jerárquicos (muestras de sumisión, respeto, poder, control, dominio, censura...) b) estatuarios (propios de una edad, sexo, nivel de introcción, nivel socioeconómico, etc.)</p> <p>a) tabú b) choques interculturales</p>	<p>– <i>Frecuencia</i>: los silencios que presenten un mayor índice de valores o propiedades (de más comunes o frecuentes) de su clase serán más prototípicos.</p> <p>– <i>Calidad</i>: los silencios que presenten rasgos más reconocibles de su clase serán más prototípicos.</p> <p>– <i>Acumulación</i>: los silencios que presenten mayor número de propiedades de su clase (relevantes y no relevantes) serán más prototípicos.</p> <p>– <i>Distancia</i>: los silencios que más distancia o lejanía presenten respecto a los silencios de otras categorías serán más prototípicos.</p> <p>– <i>Commutabilidad</i>: los silencios que sean menos conmutables o traslapables a otras categorías serán más prototípicos.</p> <p>REPRESENTATIVIDAD En definitiva, serán más prototípicos los silencios que, cumpliendo con los parámetros aquí descritos, sean más representativos de su clase.</p>
2.4. Dinamizadores de la conversación			
2.5. Por petición de atención o apoyo			
3. Silencios epistemológicos y psicológicos	3.1. Cognitivos		
	3.2. Por cautela		
	3.3. Emocionales		
	3.4. Transgresores		
4. Silencios normativos	4.1. Por convenciones situacionales		
	4.2. Por convenciones sociales		
	4.3. Por convenciones culturales		

Las propiedades destacadas en gris corresponden con los rasgos que, tras el análisis, se consideran más representativos para la selección de los miembros prototípicos de cada clase. Su asignación ha sido realizada siguiendo los parámetros de frecuencia, calidad, acumulación, contabilidad y distancia, detallados en páginas anteriores.

Así pues, se consideran ejemplares prototípicos los que presentan como propiedades fundamentales y casi exclusivas los rasgos más relevantes de su clase (destacados en verde en la figura 4) y son elementos marginales o periféricos aquellos que no cuenten con los atributos principales de su categoría o hagan uso de características propias de otras funciones. Véanse los siguientes ejemplos para aclarar estas cuestiones:

Figura 5: Comparativa de ejemplar prototípico y periférico del silencio discursivo con función intensificación o atenuación (tipo 1 función 1.2.)

Miembro prototípico	Miembro periférico
<p>(A) H0: pues C estaba súper/ tocada porque B le dijo que había engordado///(1'5) pero B ya sabéis lo puñetera que es «ay ay ay que no puede ser H0, ¿tú me ves más gorda?» y digo «que no, que no le hagas caso»/ «que sí que sí que me ha dicho que estoy más gorda» y escuchaba a B por ahí «que sí que estás más rellenita, que yo te lo noto» H3: ¿qué dices? H0: y yo «¡B, por favor, cállate!»///(3) y la otra «ay, voy a tener que decirle a Z que no comamos tanta porquería de pizzas» (Corpus Espontáneo, Inédito)</p>	<p>(B) H0: M antes era rubia///(1) siempre ha sido más rubia que tú H1: pero mucho más/ el pelo casi blanco H2: a mí me hace gracia cuando se alisa el pelo y se cree que va guapa///(1) H1: mira a mí me dijo/ palabras textuales/ me dice «voy a ir a la cena de antiguos alumnos para que la gente me vea cómo estoy de bien» y yo «¡pues cómo estaría!»/ o sea o estaba muy mal o tiene la autoestima muy muy alto/ muy alta/ su psicóloga ha hecho un mal trabajo///(1) créeme/ que se ha pasado///(1) se ha pasado (Corpus Espontáneo, Inédito)</p>
<p><i>Propiedades:</i> a) Intensificación o énfasis</p>	<p><i>Propiedades:</i> a) Intensificación o énfasis b) Atenuación o mitigación c) Reformulación o explicación/ aclaración d) Ironía</p>

En la comparativa entre «silencios discursivos» prototípicos y periféricos en función «intensificación o atenuación» se aprecia, en primer lugar, que en el caso del miembro periférico se cumple el mecanismo de «conmutabilidad» propuesto por Martos (2010) pero no ocurre así con el prototipo. El ejemplar (b), al estar más aislado del foco o centro de la función, presenta rasgos (como la ironía) que

pertenecen a otras categorías o funciones limítrofes. Esto solo ocurre, como se ha comentado, con ejemplares marginales que están más cerca de otras funciones y que, en ocasiones, se sirven de rasgos de estas en sus apariciones conversacionales. Por otra parte, que (a) únicamente presente la propiedad más «representativa» de la función propicia que se dé también el parámetro de «distancia». Al solo exhibir el prototipo los buenos atributos de la categoría («la intensificación»), toma distancia con otros ejemplares menos focales de la función y se aleja de los casos difusos.

Figura 6: Comparativa de ejemplar prototípico y periférico del silencio epistemológico o psicológico con función cognitiva (tipo 3 función 3.1.)

Miembro prototípico	Miembro periférico
<p>(A) H4: la verdad/ la verdad es que sí que es bastante parecido todos los tratamientos de:/// (1) por ejemplo/ verbos:/// (1) palabras:/// (1) en todos los idiomas coinciden:/// (1) por ejemplo:/// (1) eh: no sé/ el verbo ser estar ¿no?</p> <p>H0: mh</p> <p>H4: en ninguna de las lenguas</p> <p>H0: ya</p> <p>H4: se consideraría como objeto directo:/// (1) o: no sé</p> <p>H0: serían atributos/ claro</p> <p>H4: sí</p> <p>H0: son verbos atributivos// verbos copulativos</p> <p>H4: te te he puesto un ejemplo y lo mismo no es el más acertao pero:/ hay:/// (1) cosas que coinciden en todas</p> <p>(Corpus Espontáneo, Inédito)</p>	<p>(B) H1: eh: sí cierto/ eh:/// (1) no es que no me quiera sí que me quiere yo lo sé// no tanto como yo a él cierto// pero: yo pienso que: que A necesita:/// (1) o sea lo tiene todo encima// y necesita/ poco a poco ir haciendo// no sé:/// (1) entonces// pienso que: ahora se ha quitado Palma de encima/ te quiero decir el Conservatorio y su novia// yo también pero bueno// eh:/// (1) pienso que:/// (1) estaba muy agobiado y que: necesitaba es mucha responsabilidad lo que él llevaba:/// (1) y estaba cansado de: de: todo ese peso que llevaba encima// y:/// (1,5) no sé/ necesita tiempo necesita tiempo:/// (1) ¿me equivoco o no me equivoco?:/// (4)</p> <p>H4: no te he pillao nada de lo que me has dicho</p> <p>(Corpus Espontáneo, Inédito)</p>
<p><i>Propiedades:</i></p> <p>a) Desconocimiento, vacilación o duda</p> <p>b) Reflexión</p> <p>c) Confusión</p>	<p><i>Propiedades:</i></p> <p>a) Reflexión</p> <p>b) Atenuación</p> <p>c) Reformulación o explicación/aclaración</p>

En esta ocasión, lo que ocurre es que el ejemplo (a) presenta un conjunto de propiedades («desconocimiento, vacilación o duda», «reflexión» y «confusión»)

que lo convierten en una de las representaciones más «frecuentes», en las conversaciones coloquiales analizadas, de los «silencios cognitivos», pues se ha comprobado que estas propiedades son las más habituales de la función (al menos en los datos analizados). Se entiende, pues, que al ser el modelo más usado por los informantes para expresar esta función «cognitiva» o reflexiva tiene una «representatividad» mayor que otros que se dan menos. Además, las características que lo conforman son las que tienen mejor «calidad» de la clase, según se recoge en la figura 4. También, se produce aquí lo que Martos (2010) denomina «acumulación», ya que en el caso prototípico se presenta un número mayor de propiedades (relevantes y no relevantes) de la función. Y, al igual que ocurría en la comparativa de los silencios discursivos con función de intensificación o atenuación, la «distancia» entre el ejemplar prototípico y el periférico es bastante evidente, estando esta última muy cerca de otras funciones limítrofes. Para terminar, debe destacarse, también, el factor «conmutabilidad» que se da en el ejemplo periférico, el cual posee rasgos propios de otras funciones que lo convierten en un candidato ideal para ser confundido por un miembro de otra clase.

2.3.4 Estructura radial del silencio

De todo lo anterior, y haciendo referencia a la idea propuesta por Kalbermatten (2006)⁶⁹, se deduce que el silencio es una estructura radial en la que orbitan los distintos tipos de actos silenciosos, así como sus funciones, y en la que el ejemplar más focal o prototípico se sitúa en el centro de la clase. El parámetro fundamental para determinar el grado de prototipicidad del silencio es la «representatividad» del ejemplar y su nivel de inferencia. Además, el silencio forma parte de un *continuum* comunicativo que está en contacto con otras categorías radiales, fundamentalmente otros signo paralingüísticos y quinésicos⁷⁰, aunque no exclusivamente con ellos, con los que comparte algunos rasgos⁷¹.

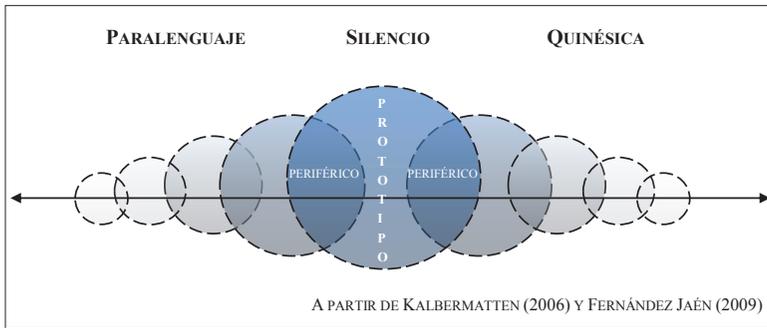
69 Kalbermatten (2006), en su tesis doctoral, lleva a cabo un estudio en relación al carácter no discreto de la ironía verbal. En él, concreta cuatro tipos de ironía que pueden presentar, en sus distintas realizaciones, una serie de rasgos (cinco en total) que la acercan o alejan de la ironía prototípica (Kalbermatten 2006: 128). Además, también propone considerar la ironía como un elemento radial, miembro de un continuo y muy próximo a la parodia y al sarcasmo (Kalbermatten 2006: 227 y 243). Para más información sobre este estudio, véase también el trabajo de Fernández Jaén (2009) que recoge los principales aspectos tratados por Kalbermatten (2006) y que apunta a razones biológicas para explicar la cuestión.

70 A esta cuestión ya se han referido varios autores como Poyatos (1994) al establecer «la triple estructura básica del discurso» o Cestero (1999) al proponer la taxonomía sobre las «funciones comunicativas» de los signos no verbales.

71 Quedará pendiente para futuros trabajos de investigación realizar un estudio comparativo con el que se puedan establecer los parámetros o propiedades que relacionan al silencio con estos otros signos que se acaban de mencionar y determinar su posición exacta en la estructura radial del silencio que se propone en este trabajo.

Pero aunque se establezcan las diferencias entre las funciones del silencio o las diferencias entre el silencio y otros signos no verbales, como se ha visto en el estudio, estas pueden volverse borrosas en el uso cotidiano del lenguaje. A esto ya apuntaba Fernández Jaén (2009) al decir que las numerosas conexiones existentes entre los fenómenos comunicativos que forman parte de un *continuum* propician que se pase de uno a otro con gran facilidad, dependiendo de la intención o actitud del hablante (Fernández Jaén 2009: 419). En consecuencia, puede pensarse que el silencio no es solo un mecanismo paralingüístico con funciones no discretas o prototípicas, sino que también es miembro de un *continuum* que permite relacionarlo con otros elementos comunicativos con los que comparte algunos rasgos y que a veces provoca confusiones.

Figura 7. Estructura radial del silencio



2.3.5 Conclusiones del estudio

Llegados a este punto, no queda más remedio que incidir en la idea de Fernández Jaén (2009: 420) que subraya la existencia de mecanismos lingüísticos, paralingüísticos y quinésicos muy difíciles de categorizar desde una concepción estanca o discreta. Entre algunas de las razones a las que apunta el autor se destacan que el silencio es un recurso efímero (puesto que desaparece después de ser empleado, quedando solo el efecto que provoca), depende de un contexto distinto cada vez, y muchas veces es inesperado. Pero, a pesar de ello, no hay duda de que existen límites cognitivos —como sus implicaturas o su intencionalidad— que permiten establecer algunas fronteras (difusas) dentro de su naturaleza polisémica.

Dicho esto, puede optarse por desarrollar un modelo pragmático en el que se dé cuenta de las funciones de los actos silenciosos como elementos «prototípicos» que disponen de ciertos rasgos o propiedades para cada función, pero que estos no se cumplen al unísono en todas sus representaciones. En consecuencia, los

silencios, en sus realizaciones interactivas, aparecen también en forma de ejemplares periféricos o marginales que, lejos de presentar propiedades necesarias y suficientes, pueden traspasar categorías y compartir atributos con los miembros de otras clases. Esta cuestión es la que se deduce del estudio presentado aquí, pues se ha observado que, en conversaciones coloquiales cotidianas, lo más frecuente es encontrar ejemplares que no sean tan focales a la función.

Del análisis de 60 minutos de conversaciones del corpus Val.Es.Co. entre mujeres y hombres jóvenes españoles con estudios universitarios, se extraen también 4 tipos de silencios frecuentes en la cultura española (discursivos, estructurados, epistemológicos y psicológicos y normativos), que cuentan con varias funciones comunicativas o pragmáticas. Ha sido la «representatividad» de los rasgos de cada función la que ha llevado a distinguir entre ejemplares más focales y más marginales de la clase. De igual forma, se vislumbra en los silencios una estructura radial que está constituida por un núcleo central sobre el que orbitan los actos silenciosos con los que comparte rasgos. Se entiende que los ejemplares centrales serán más fácilmente reconocibles por los hablantes. Pero, lo cierto es que nos hallamos ante elementos altamente contexto-dependientes, por lo que cabe la posibilidad de que ni siquiera en los ejemplos más centrales o prototípicos el destinatario llegue a descodificar el significado o a interpretar los actos comunicativos.

Por último, debe destacarse que estas ausencias de habla forman parte, a su vez, de un *continuum* en el que están en contacto con otros signos no verbales -que obedecen a necesidades comunicativas similares- y con los que guardan un aire de familia. Su estudio quedará, así, pendiente para futuras investigaciones.

2.3.6 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

El estudio aquí presentado cuenta con varias limitaciones que no permiten llegar a conclusiones rotundas y definitivas. En primer lugar, ha de señalarse que, para este trabajo, solo se ha contado con intercambios de jóvenes españoles menores de 25 años con estudios superiores en situaciones informales en las que imperan las relaciones de amistad y camaradería. Los resultados obtenidos, por tanto, no pueden extrapolarse a otras situaciones conversacionales.

Además, el escaso número de casos con los que se ha contado para el estudio (solo se han localizado 99 silencios en toda la muestra) no permite llegar tampoco a conclusiones certeras y contundentes sobre las cuestiones aquí tratadas. En consecuencia, se requerirá de la ampliación del estudio, en general, y del corpus, en particular, para poder determinar si lo observado en la muestra es: a) fruto del azar, propio del *comunidad de práctica* analizado y debido al escaso tamaño de la

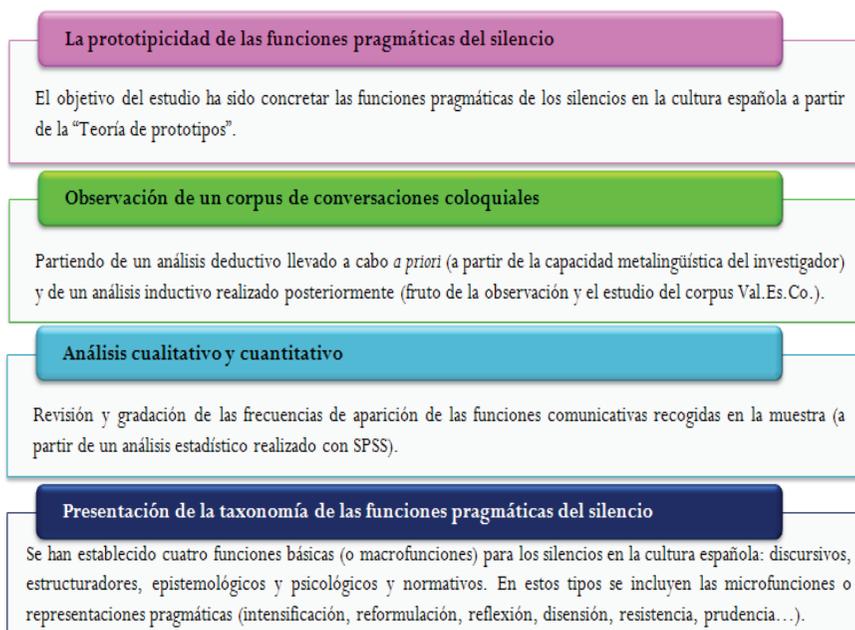
muestra o *b*) significativo, representativo y aplicable a todo el grupo de los jóvenes universitarios españoles.

De esta forma, en futuros estudios sobre los actos silenciosos deberán abordarse varias cuestiones fundamentales: (1) los efectos que los silencios provocan una vez emitidos y comprendidos por el receptor; (2) la posible existencia de *continuum* comunicativo en el que el silencio pueda guardar relación con otros signos no verbales; (3) la relación entre el silencio y otras variables situacionales (contextos más formales o institucionales), sociales (sexo, edad, nivel sociocultural...) y culturales (etnia, nacionalidad, religión...); (4) el diseño de un estudio de actitudes que permita la autoevaluación del hablante respecto a los hábitos de uso del silencio que cree tener y que permita realizar, *a posteriori*, una comparativa entre lo que dice hacer y lo que hace realmente, y (5) la aplicación que se puede dar a todos los aspectos en los planes curriculares de enseñanzas de lenguas extranjeras.

2.4 Recapitulación

Así pues, resumiendo lo anterior, lo que se ha pretendido aquí ha sido elaborar un inventario o repertorio de funciones comunicativas del silencio que permita incorporar su estudio en los planes curriculares y en las programaciones de enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, como se ha visto, hemos seguido la metodología propuesta por Cestero (2004: 606–609) para el estudio de la CNV y que queda representada en la siguiente figura: (1) selección y constatación del objeto de estudio, (2) recogida de material, (3) análisis del material y (4) presentación de los resultados.

**Figura 8. Metodología para el estudio del silencio
[a partir de Cestero (2004)]**



Llegados a este punto, procedemos, ahora, a presentar una aplicación en el marco de ELE. Para ello, en el apartado siguiente, se reflexionará sobre el principio de «competencia comunicativa» en la enseñanza de segundas lenguas, así como del valor del componente sociocultural en las nuevas corrientes pedagógicas de la enseñanza de lenguas extranjeras y en los planes curriculares institucionales (MCER y PCIC). También se presentarán los mecanismos o recursos con los que se cuenta actualmente para trabajar la CNV en el aula de ELE (inventarios de signos no verbales, técnicas para presentar el material no verbal, recursos para incluir el silencio en las programaciones de aula...). Y, en el apartado 4, a partir de esta taxonomía propuesta y como cierre a esta memoria de investigación, plantearemos una secuenciación didáctica en la que se presenten, practiquen y produzcan las funciones del silencio en el aula de ELE, siguiendo el plan de trabajo que propone Cestero (2004: 611): (1) presentaremos explícita e implícitamente estos signos no verbales, (2) realizaremos actividades encaminadas al aprendizaje de signos no verbales, (3) realizaremos actividades diseñadas para reforzar el aprendizaje de estos signos no verbales y (4) realizaremos actividades para conseguir la adquisición de los signos no verbales.

3. El tratamiento institucional del componente no verbal en la enseñanza de ELE. Modelos curriculares, métodos de enseñanza y técnicas para su estudio

3.1 Introducción

La necesidad de entendernos y comunicarnos en esta era globalizada ha llevado a los estudiosos de la enseñanza de segundas lenguas a convenirse de que los esfuerzos de los docentes deben centrarse, sin duda, en dotar a los aprendices de LE de las herramientas verbales y no verbales necesarias para comunicarse interculturalmente⁷² y que, a su vez, han de tratar de capacitarlos para interactuar en todo tipo de situaciones comunicativas. Como se explicará en las páginas que siguen, la rápida expansión y el fulgurante asentamiento del concepto de «competencia comunicativa»⁷³ ha abierto la puerta al tratamiento del componente no verbal en el aula de ELE. Su posterior inclusión en los planes curriculares institucionales (MCER y PCIC) y su inclusión en las programaciones de aula han contribuido, asimismo, a que se diseñen metodologías (Cestero 2004, 2007) y se ideen mecanismos y recursos para incluir y trabajar con estos signos no verbales en el aula de español.

En este apartado se van a explicar, en primer lugar, los orígenes de este «enfoque comunicativo» y su repercusión en la enseñanza de lenguas extranjeras (enfoque nociofuncional). A continuación, se ahondará brevemente en los conceptos de «función», «noción» y «exponente», que son fundamentales en este nuevo tratamiento de la lengua y que han llevado a poder establecer «funciones comunicativas» del lenguaje verbal y no verbal. Una vez aclarados estos conceptos, se revisará el tratamiento curricular que han recibido los signos no verbales en la enseñanza de segundas lenguas (MCER y PCIC) y se presentarán los mecanismos y metodologías con las que se cuenta actualmente para trabajar estos elementos en el aula de ELE. Para terminar, se hará una propuesta metodológica y por niveles para incluir el tratamiento del silencio en los diseños curriculares.

72 En los últimos años, han surgido voces que proponen ir más allá de la competencia comunicativa y encaminarse hacia la competencia intercultural. En este sentido, Barros (2005: 9–29) explica que este proceso «implica una redefinición de la propia identidad, pues se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, ya que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer una reflexión, al mismo tiempo, sobre la primera». Esta competencia intercultural permite a los aprendices «situarse mentalmente entre las dos culturas, puesto que sirviéndose de los conocimientos que tienen de la cultura extranjera son capaces de hacer comparaciones entre ambas culturas, señalar diferencias y explicarlas».

73 Competencia comunicativa entendida como «la capacidad de comportarse eficaz y adecuadamente en una determinada comunidad de habla, respetando tanto las reglas gramaticales como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación» (Gutiérrez 2007: 16).

3.2 La competencia comunicativa. Entre lengua y cultura

3.2.1 Primeros pasos de la competencia comunicativa. El enfoque nociofuncional

La incorporación del concepto de «competencia comunicativa» al campo de la enseñanza de segundas lenguas a principios de los 70 propició el cambio de orientación en la enseñanza de lenguas extranjeras (Santos 2010: 31). Desde que se produjo este cambio de rumbo metodológico han surgido diversos métodos y enfoques que han dado gran protagonismo al elemento comunicativo. Los planteamientos nociofuncionales «constituyeron un importante cambio de paradigma en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere; asimismo, permitieron que los procedimientos didácticos y los materiales empezaran a adaptarse a los objetivos y necesidades del aprendizaje de idiomas y abrieron camino para la definición del enfoque comunicativo» (Santos 2010: 67).

Para el enfoque nociofuncional, el concepto vertebrador del aprendizaje es «la función lingüística» (siguiendo la idea austriana de «hacer cosas con palabras» (*speech acts*) esto es: saludar, disculparnos, expresar tristeza, manifestar sorpresa, felicitar...). De forma que lo relevante es lo que se quiere hacer con la lengua y «los exponentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo una función pasan a ser secundarios» (Santos 2010: 65). El objetivo fundamental de este enfoque es que el alumno pueda llegar a comunicarse en la lengua que está aprendiendo. Así, «las estructuras lingüísticas y el vocabulario se aprenderán contextualizadas según unas determinadas situaciones y funciones comunicativas, teniendo en cuenta también los objetivos pragmáticos y ajustándose a contextos comunicativos similares a los que se pueden encontrar en la realidad» (Gutiérrez 2007: 23). Además, este sistema abogará también por el tratamiento integral de las cuatro destrezas: expresión y comprensión oral y escrita. El papel de profesor y alumno también cambian sustancialmente, pasando el segundo a ser el total protagonista del aprendizaje (se propicia su participación activa, se le hace responsable de su propio proceso de aprendizaje y se da mayor importancia a la motivación y al aprendizaje flexible) (Gutiérrez 2007: 23–26).

Actualmente, como explica Gutiérrez (2007), lo que existen son «diferentes versiones del enfoque comunicativo, como los programas por tareas, procedimentales y por destrezas, entre otros, que presentan como denominador común la creencia de que el aprendizaje de una lengua es un instrumento que tiene como objetivo primero que el estudiante llegue a comunicarse de forma efectiva» (Gutiérrez 2007: 28).

3.2.2 *Funciones, nociones y exponentes*

De este enfoque surgió la idea de «funciones del lenguaje» que se han definido como «los distintos fines que se pueden alcanzar mediante el uso social de la lengua» (Gutiérrez 2007: 40). La propuesta más conocida de las funciones del lenguaje es la de Jakobson (1960) que establece seis funciones que intervienen en la comunicación: función expresiva, conativa, poética, referencial, metalingüística y fática. Wilkins (1972), por su parte, ha asignado a estas funciones un valor pragmático, distinguiéndolas así de las nociones que son, más bien, elementos semántico-gramaticales (cantidad, tiempo o frecuencia) que se erigen como necesarios para llevar a cabo una determinada función lingüística. Por su parte, los exponentes se utilizan en los programas comunicativos de tipo nociofuncional para «designar los elementos que integran los inventarios lingüísticos que traducen las funciones de una lengua» (Gutiérrez 2007: 40).

3.2.3 *Programaciones funcionales*

De acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores, pueden asignársele a las programaciones nociofuncionales una serie de características que le son propias. Gutiérrez (2007: 33) propone las siguientes:

- A. está centrada en el uso de la lengua
- B. vincula los contenidos gramaticales con la función que cumplen en el discurso
- C. prioriza la comunicación real
- D. justifica el uso de las formas lingüísticas a través de la pregunta *para qué sirve*

Como explica la autora, la selección de las funciones comunicativas que se van a enseñar en el aula de lengua extranjera y su secuenciación se basa en criterios de «eficacia comunicativa y en los objetivos fijados en el programa» (Gutiérrez 2007: 49). Estos aspectos dependerán, sin duda, de los contextos sociales, los eventos comunicativos, los roles sociales y las actividades de uso en que se prevé que habrán de desenvolverse los alumnos. El problema aquí radica en conjugar el aprendizaje del elemento lingüístico y su realización funcional. Por lo que en las clases de idiomas nunca introduciremos, por ejemplo, el silencio por sí mismo, esto es, que no lo abordaremos a nivel teórico sino que se explicará para qué se usa (expresar prudencia, atenuación, vacilación, reflexión, disconformidad...). Lo ideal para Gutiérrez (2007) es seleccionar primero las funciones (vacilación, disconformidad...) para pasar, a continuación, a elegir los exponentes (silencio, gesto, alternante...) y las nociones o contenidos. Todo esto «tiene que llevar al

profesor a la presentación en clase de actividades que permitan interiorizar y practicar las estructuras de forma adecuada, si es posible, recreando contextos de comunicación reales y promoviendo la integración de las destrezas» (Gutiérrez 2007: 49–51).

En cuanto a la secuenciación, es importante que el profesor cuente con un conocimiento profundo de la lengua que enseña y que no pierda nunca de vista las necesidades comunicativas y el nivel del grupo con el que trabaja. La integración de las funciones, por su parte, se realizará a partir de la conjugación de las funciones y exponentes que se han objetivado y los contenidos lingüísticos y no lingüísticos con los que se cuentan para llevarlos a cabo y que son adecuados al nivel del grupo de alumnos. Y que las actividades que se planteen puedan ser puestas en práctica en situaciones de la vida real (Gutiérrez 2007: 51-52):

Las técnicas que podemos proponer a nuestros estudiantes son muchas, siempre con el objetivo de ayudarlo a relacionar las estructuras lingüísticas con el correspondiente significado funcional y orientarlo para que llegue a usar la lengua como un instrumento de interacción social.

(Gutiérrez 2007: 53)

En nuestros días, la presencia de contenidos funcionales en los manuales de ELE es extraordinariamente amplia, si bien no existe ninguno que siga puramente un enfoque nociofuncional. Su consideración en algunos de los planes curriculares oficiales (como en el PCIC y el MCER) demuestra su solvencia en la enseñanza de segundas lenguas y su vigencia en los programas de ELE (Gutiérrez 2007: 61-66).

3.3 Los modelos curriculares en los programas de ELE. El Consejo de Europa (2002) y el Instituto Cervantes (2006)

3.3.1 La CNV en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa 2002)

La enseñanza de lenguas extranjeras tiene como principal cometido «lograr que el aprendiz pueda comunicar y comunicarse en la lengua meta» (Cestero 2007: 15). Desde que se toma conciencia de esta realidad, los modelos curriculares y los programas de enseñanza de segundas lenguas se han preocupado por incorporar a sus bases el concepto de «competencia comunicativa» surgido en los años setenta de la mano de Hymes (1971) y Gumperz (1972).

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) publicado por el Consejo de Europa (2002) revisa los principales componentes del enfoque comunicativo y propone tres subcompetencias

comunicativas: lingüística, sociolingüística y pragmática. También, distingue entre «las competencias comunicativas de la lengua» y «las competencias generales del individuo» (Consejo de Europa 2002: 99). No hay duda, pues, de que el tratamiento que recibe aquí el componente comunicativo es prioritario y que este se considera clave en todos los niveles de aprendizaje. Pero no ocurre lo mismo con el componente sociocultural al que no se asigna, en este documento, un espacio suficientemente relevante. De hecho, este aspecto no adquiere aquí ni tan siquiera la categoría de competencia o subcompetencia, tal y como recomiendan algunos autores (Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell 1995). No obstante, sí que se hace referencia a él como el «conocimiento sociocultural» y se incluye en el apartado «El conocimiento declarativo (saber)» (Consejo de Europa 2002: 99–102):

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.

(Consejo de Europa 2002: 100)

El tratamiento de la comunicación no verbal, por su parte, forma parte del capítulo dedicado a «El uso de la lengua» (Consejo de Europa 2002: 86-88). Sobre él se destacan en el MCER, tal y como reseña Cestero (2007: 15), dos aspectos fundamentales: (1) la necesidad de que el aprendiz de segundas lenguas adquiera ciertas destrezas «con el fin de relacionar acciones con palabras, y viceversa» (Consejo de Europa 2002: 87) y (2) que el alumno sea capaz de reconocer y comprender los comportamientos no verbales, a los que llaman «comportamientos paralingüísticos»⁷⁴, de la lengua meta (Consejo de Europa 2002: 88)⁷⁵. Además, en el apartado de competencias, el MCER afirma que las convenciones que rigen al lenguaje corporal «forman parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno» (Consejo de Europa 2002: 101) y que otros comportamientos relacionados con la proxémica o la cronémica (como son los aspectos de la vida diaria o las convenciones sociales) han de considerarse también en la enseñanza de lenguas extranjeras (León Gómez 2009: 74). Ahora bien, si hay algo que puede reprobarse al MCER es que no atienda algunos mecanismos no verbales que están presentes en todas las culturas como, por ejemplo, las pausas o los silencios y que, en el caso de la cultura española, suelen tener carácter discursivo, estruc-

74 Cestero (2007: 15) aclara que el Consejo de Europa (2002) utiliza el término «paralingüístico» para referirse a todos los signos no verbales (paralingüísticos, quinésicos, proxémicos y cronémicos).

75 Para ampliar esta información, revise Consejo de Europa (2002: 86–88) y Cestero (2007: 15).

turador, psicológico y normativo (Camargo y Méndez 2013b)⁷⁶. De este modo, a la ya referida problemática de acotar el campo de estudio de estos signos no verbales⁷⁷ se une aquí la nula consideración que reciben en los modelos curriculares oficiales de enseñanza de lenguas⁷⁸.

3.3.2 *La CNV en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (Instituto Cervantes 2006)*

Son varios los trabajos que reflexionan sobre el tratamiento que recibe la comunicación no verbal en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Destacan, entre otros, Cestero (2007), Dago García (2008) y León Gómez (2009). El PCIC incluye «tanto el material lingüístico como el material no lingüístico que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua (Instituto Cervantes 2006a: 13) en forma de inventarios específicos para los niveles de referencia, elaborados a partir del análisis de cinco componentes básicos (Instituto Cervantes 2006a: 37)»: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje (Cestero 2007: 15-16). No obstante, a pesar de estas buenas intenciones, lo cierto es que no están recogidos aquí todos los signos de los sistemas de comunicación no verbal existentes (Cestero 2007: 16). De ninguna manera se discute el protagonismo que se otorga en este documento al componente cultural, el cual incluye muchos signos proxémicos y cronémicos culturales». Sin embargo, «los signos de los sistemas de comunicación no verbal paralingüístico y quinésico casi nunca se mencionan, y nunca se describen, en los inventarios en los que deberían aparecer, a pesar de que se trata de «material no lingüístico» determinante para la interpretación de enunciados verbales o de uso frecuente para la realización de actos comunicativos» (Cestero 2007: 16).

76 Entiéndase que existen otras muchas clasificaciones para los signos no verbales. Cestero (1999) habla de «funciones comunicativas» de los signos no verbales: añaden información al enunciado verbal o lo matizan (especificando, confirmando, reforzando, contradiciendo o camuflando su contenido), comunican substituyendo al lenguaje verbal, regulan la interacción, subsanan deficiencias verbales y favorecen las conversaciones simultáneas. Por su parte, el Instituto Cervantes (1994) establece «usos funcionales» que Cestero (2007: 606) reelabora añadiéndoles contenidos comunicativos: signos no verbales con usos sociales (saludar, despedirse, presentar o reaccionar al ser presentado...), con usos estructuradores (dirigirse a alguien, iniciar o finalizar el discurso, conectar elementos o partes del discurso...) y con usos comunicativos (identificar objetos o personas, describir estados, expresar conocimiento...). Para conocer las taxonomías sobre el silencio, revísense, entre otros, los trabajos de Sacks *et alii* (1974), Saviile-Troike (1985), Jaworski (1993), Poyatos (1994), Kurzon (1997) y Nakane (2007).

77 Los silencios pueden enmarcarse en los estudios de comunicación no verbal al ser signos paralingüísticos; en la pragmática o en el análisis de la conversación al estar en estrecha relación con fenómenos interactivos y conversacionales; en la sociolingüística al vincularse a los factores sociales, etc. (*vid.* 1.3.2. y 2.2.3.).

78 El estudio del silencio tampoco está recogido en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006), como se explicará a continuación.

Ante esta situación y con el fin de paliar esta deficiencia, Cestero (2007) elabora una propuesta para incluir la CNV en los planes curriculares, de forma que se ocupen también de los signos paralingüísticos y quinésicos. En resumidas cuentas, lo que propone la autora es que se recurra al uso de inventarios de signos paralingüísticos (Poyatos 1993, 1994), quinésicos (Coll, Gelabert y Martinnell 1990) o que atiendan los cuatro sistemas no verbales (Cestero 1999b) para trabajar la no verbalidad en el aula de ELE (Cestero 2007: 18). Estos elementos no verbales deberán presentarse en momentos concretos del aprendizaje y habrán de encajarse o relacionarse con ciertas funciones comunicativas (Cestero 2007: 20-21).

3.4 Mecanismos y recursos para el estudio de los signos no verbales en el aula de ELE

3.4.1 *Los inventarios de signos no verbales*

Para hacer frente a la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE son varios los analistas que han propuesto la incorporación de repertorios lingüísticos y culturales (Poyatos 1994, 2002, 2006) o inventarios de signos no verbales (Cestero 1998, 1999, 2004) en los planes curriculares. Como se comentaba en apartados anteriores, la enseñanza de estos signos no verbales ha de realizarse por niveles: «en consonancia siempre con el plan curricular específico con el que estemos trabajando, ordenándose los signos de acuerdo, en primer lugar, a su mayor o menor funcionalidad, en segundo lugar, a su mayor o menor frecuencia de uso y, por último, a la mayor o menor dificultad que entraña su realización» (Cestero 2007: 20). De esta manera, su incorporación a los diseños curriculares de ELE puede ser inmediata (Cestero 2004: 601).

Asimismo, la autora propone un método de trabajo que permita realizar inventarios de signos no verbales «homogéneos, completos y detallados, siguiendo las cuatro fases propias de la investigación empírica» (Cestero 2004: 606–609):

1. *Selección y constatación del objeto de estudio*: Deberán atenderse los diseños curriculares más novedosos para concretar los usos de los signos no verbales en la lengua meta. Cestero (2007) propone trabajar a partir del enfoque nociofuncional por ser el que mejor concreta las funciones básicas de los signos no lingüísticos.
2. *Recogida del material*: A partir de la introspección, la observación, la realización de encuestas y la revisión de la CNV en programas de televisión, en prensa, en literatura... se tendrá que compilar un corpus de signos no verbales.

3. *Análisis del material*: Clasificar definitivamente los elementos recogidos a partir de un análisis cuantitativo (atendiendo a su forma habitual de uso y producción y a sus variantes sociales, geográficas o situacionales).
4. *Presentación de los resultados*: Presentar los inventarios de manera clara y sistemática de forma que aparezcan las relaciones existentes entre ellos y que puedan combinarse unos con otros.

No debe olvidarse en ningún caso, como predica Cestero (1998: 7-8), la comparación intercultural o inter-comunicativa de los inventarios de signos culturales que se recojan.

Para su tratamiento por niveles, Cestero (2007: 20) plantea la siguiente secuenciación y sugiere integrarla con la enseñanza de otros signos fonéticos, gramaticales, léxicos, pragmáticos o conversacionales:

- A1-A2 *Niveles elementales o de usuario básico*: trabajar únicamente con signos paralingüísticos, quinésicos, proxémicos y cronémicos que puedan reemplazarse por signos léxicos o construcciones verbales sencillas de uso frecuente o con la risa, el llanto, la tos y el carraspeo.
- B1-B2 *Niveles intermedios o de usuario independiente*: se amplía el repertorio de signos básicos incluyendo algunos usos fraseológicos comunes, además de las cualidades y los modificadores fónicos y más sonidos fisiológicos y emocionales.
- C1-C2 *Niveles superiores o de usuario competente*: se completarán el repertorio de signos y los usos fraseológicos, discursivos, fónicos, fisiológicos y emocionales.

3.4.2 Otros recursos para presentar el material no verbal

Poyatos (1994, 2002, 2006) explica que «son muy diversas las actividades que pueden desarrollarse para que los alumnos vean, oigan, practiquen y, por último, aprendan los comportamientos verbales y no verbales con suficiente fluidez» (Poyatos 2006: 43). Entre las que propone el autor, destacan las demostraciones del profesor, la práctica de cognados quinésicos y falsos cognados, las cintas de audio o vídeo como prueba de comprensión, el material del libro o las escenificaciones teatrales (Poyatos 2006: 43-44).

Por su parte, Cestero (2004: 611) aconseja seguir la metodología que predica el enfoque comunicativo y que se concreta en cuatro pautas:

1. *Presentación, explícita o implícita de los signos no verbales*: mostrar los elementos que son objeto de estudio centrándose en su producción y su fun-

ción comunicativa. Para ello pueden usarse representaciones del profesor y materiales audiovisuales contextualizados. Antes de concluir esta fase deberá quedar claro que los alumnos comprenden y pueden producir los signos presentados.

2. *Realización de actividades encaminadas al aprendizaje de signos no verbales*: realizar actividades en las que se practiquen los signos adquiridos. Se recomienda que las actividades sean siempre cerradas, se realicen de forma individual o en grupos reducidos y que estén totalmente dirigidas por el docente. En este sentido, la autora propone tomar como base la interpretación o la producción de conversaciones o discursos no verbales, la creación de relatos para ilustraciones y la observación participativa con materiales de apoyo (vídeos, fotografías...).
3. *Realización de actividades diseñadas para reforzar el aprendizaje de los signos no verbales*: ejecutar tareas dirigidas por el profesor o semicerradas con las que se ejercite el uso de los signos no verbales que se están enseñando.
4. *Realización de actividades para conseguir la adquisición de los signos no verbales*: proponer ejercicios semidirigidos por el docente y actividades abiertas que permitan al aprendiz utilizar lo aprendido en interacciones «naturales» y espontáneas.

Con esta metodología queda claro, pues, que el objetivo del profesor de ELE debe ser el de presentar unos signos no verbales o culturales claros y concretos. Para hacerlo podrá servirse de imágenes o fotografías unívocas, materiales audiovisuales preseleccionados, corpus de textos o conversaciones cotidianas... que simplifique y faciliten la asimilación y práctica de la CNV. Además, con el fin de no limitar el aprendizaje de la cultura a algunos signos, se recomienda no centrar el estudio de la CNV en los gestos o en los signos secundarios (proxémicos y cronémicos) e incorporar también los signos paralingüísticos (alternantes, silencios, prosodia...) en los planes de estudio.

Por otra parte, no estará de más que el profesor se interese por conocer algunos aspectos culturales de los países de procedencia de sus alumnos con el fin de poder hacer frente a las dificultades de adquisición de la lengua meta que puedan surgir en el aula (Poyatos 2006: 32).

3.4.3 Enseñar y practicar el silencio en el aula de ELE

La introducción en el aula de los signos no verbales, en palabras de Cestero (2007), no tiene por qué suponer un problema, pues debe hacerse de manera integrada con los demás contenidos de la programación curricular:

Así, por ejemplo, cuando enseñemos en los primeros temas de los primeros niveles signos verbales con usos sociales, tales como las fórmulas verbales de saludo y de despedida, enseñaremos también gestos y elementos cuasi-léxicos que se utilizan para realizar la misma función (un beso en cada mejilla en contextos informales, el estrechamiento de mano en contextos formales y los distintos gestos de levantamiento de mano o los signos paralingüísticos *Ey, Eeh, Chss...* que pueden utilizarse como saludos o despedidas de paso). De la misma manera, junto con la enseñanza de elementos verbales de relación y organización discursiva, enseñaremos los gestos que se combinan con ellos o que pueden cumplir la misma función estructuradora de discurso, sirva de ejemplo el estiramiento de dedos (comenzando por el pulgar) para ordenar los contenidos que se expondrán a continuación, acompañando o sustituyendo a *Primero/En primer lugar..., Después/En segundo lugar..., Por último/En tercer lugar...* Por último, al enseñar y ejercitar, por ejemplo, cómo identificar personas u objetos o cómo describir personas, lugares, objetos, estados... trabajaremos conjuntamente la expresión verbal, paralingüística y quinésica (con las informaciones proxémicas y cronémicas pertinentes).

(Cestero 2007: 20-21)

Así pues, tampoco tiene por qué haber mayor dificultad en incorporar las funciones pragmáticas⁷⁹ del silencio en los diseños curriculares. Destáquese, en primer lugar, que la inclusión de estos signos paralingüísticos en el aula de ELE puede hacerse a partir del componente cultural, como se viene indicando, pero también a través de los contenidos pragmáticos. No se duda de que los signos no verbales tienen connotaciones positivas o negativas en todas las culturas y que estos se asocian habitualmente a comportamientos corteses o descorteses (Camargo y Méndez 2013b). Luego parece existir una conexión entre la pragmática, la cultura y la comunicación no verbal. Pérez Cerdón (2008) explica que «cuando una persona decide aprender a hablar español, es necesario también enseñarle estos códigos de cortesía para que sea capaz de comunicarse de manera no solo correcta (gramaticalmente) sino también adecuada» (Pérez Cerdón 2008: 21). Es por ello, que consideramos que aparte de las «funciones» (PCIC)⁸⁰ o

⁷⁹ Las funciones pragmáticas del silencio a las que se está haciendo referencia aquí han sido establecidas a partir de varios trabajos, entre otros, un estudio empírico de conversaciones espontáneas de 4 hablantes españoles efectuado para esta memoria de investigación, que se ha presentado en el apartado 2.

⁸⁰ Para conocer en detalle las «funciones» que propone el PCIC (2006) consultar, entre otros, Cestero (2007: 18-19).

los componentes funcionales (MCER)⁸¹ deben atenderse también las tácticas o estrategias pragmáticas (PCIC)⁸² o los componentes pragmáticos (MCER)⁸³. De modo que, por ejemplo, a funciones como «pedir opinión» (Instituto Cervantes 2006a: 220) se le añadirán las tácticas o estrategias pragmáticas de «atenuación o minimización» (Instituto Cervantes 2006a: 264).

Dicho todo lo anterior y basándonos en lo propuesto por Cestero (1998, 1999, 2004, 2007), el MCER (Consejo de Europa 2002) y en el PCIC (Instituto Cervantes 2006), se plantea aquí una propuesta para añadir de manera integrada el estudio de los actos silenciosos a las programaciones de enseñanza de lenguas extranjeras:

A1-A2 *Niveles elementales o de usuario básico* (APROXIMACIÓN): trabajar únicamente con funciones del silencio de uso frecuente en la cultura española, principalmente de carácter discursivo, estructurador y psicológico⁸⁴, que sean sencillas y que aparezcan frecuentemente acompañadas de otros signos no verbales como gestos, posturas o maneras que ayuden a su interpretación: intensificación, atenuación, afirmación, prudencia, situación emocional extrema, desconocimiento, reflexión, desacuerdo, cesión de turno mediado...

B1-B2 *Niveles intermedios o de usuario independiente* (PROFUNDIZACIÓN): se amplía el repertorio a funciones que requieran de más referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales o que necesiten de un mejor manejo de las estructuras de la conversación. Se incluyen aquí principalmente las funciones de carácter normativo y las dinamizadoras de la conversación: silencios rutinarios, institucionales, jerárquicos, de petición de apoyo, de cambio de tema, por temas tabú...

C1-C2 *Niveles superiores o de usuario competente* (CONSOLIDACIÓN): se completará la enseñanza del silencio con aquellas funciones que requieran un proceso inferencial mayor para el hablante y que, por tanto, resulten más complicadas de descodificar para un hablante no nativo, ya sea porque enmascaran o transgreden el sentido denotativo del mensaje ya sea porque son errores comunicativos involuntarios o choques intencionados: resistencia, desafío, enfado, falta de acuerdo

81 Consejo de Europa (2002: 122–127).

82 Instituto Cervantes (2006a: 257–266; 2006b: 285–307; 2006c: 268–294) y Camargo (2008: 10–15).

83 Consejo de Europa (2002: 120–122).

84 Estas funciones del silencio podrán introducirse en el aula de español como lengua extranjera cuando se expliquen las funciones del lenguaje a las que se vinculan. Su tratamiento y práctica deberá responder al nivel de los estudiantes y a sus necesidades comunicativas.

en el turno de palabra, choque intercultural, engaño o enmascaramiento...

La forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo la enseñanza del silencio en el aula de ELE deberá centrarse en el estudio de las funciones comunicativas de estos elementos (enfoque nociofuncional)⁸⁵. Para la presentación de las actividades, en cambio, se sugiere seguir un enfoque por tareas. El uso de la lengua en clase se convertirá, por ende, en el objetivo del curso. Si no hay motivación, «porque solo estamos simulando, representando situaciones ficticias que se pueden dar fuera del aula, el motor del proceso de aprendizaje falla» (Melero 2004: 703). Así pues, convencidos de que la comunicación solo tiene éxito cuando existe la necesidad real de comunicar, proponemos aquí conjugar funciones («qué enseñar») con procesos o tareas («cómo enseñar») con el fin de alcanzar la competencia comunicativa.

3.5 Recapitulación

Como se ha visto, será el reconocimiento de la competencia comunicativa y su consideración como elemento indispensable y fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras lo que llevará a la aparición de nuevos enfoques y métodos de enseñanza que propugnarán «la capacidad de comunicar» o «de hacer cosas con palabras» por encima de cualquier otra cosa y que harán del enfoque comunicativo un viaje sin retorno en los planes curriculares o programaciones de ELE. El tratamiento del componente cultural permitirá, a su vez, la incorporación de los signos no verbales en los documentos institucionales, aunque en algunos casos se hará tímidamente. Todo ello desembocará en una necesidad de idear fórmulas y sistemas para el tratamiento de la comunicación no verbal en el aula de ELE. Diversos autores, movidos por esta falta, propondrán, entre otras cosas, la creación de inventarios de signos no verbales y abogarán, también, por la adhesión secuencial y por niveles de estos signos culturales (Poyatos 1993, 1994, 2006; Cestero 1998, 1999, 2004, 2007).

Por último, y como tarea aún pendiente, se deberán incluir en la enseñanza de segundas lenguas algunos signos no verbales, como los actos silenciosos, claramente olvidados en el tratamiento curricular y en los estudios de la comunicación verbal. Con esta idea en mente, se plantea a continuación una secuenciación didáctica basada en la presentación, práctica y producción de las funciones del

85 Este mismo enfoque es el que defiende Cestero (1998, 1999, 2004, 2007) para trabajar con la CNV en el aula de ELE. Como se ha explicado, la autora propone trabajar con funciones básicas de los signos no verbales según «sus usos principales y según su valor funcional o el significado de su alternante o correspondiente lingüístico» (Cestero 2007: 606).

silencio en niveles iniciales de español (A2). Como se verá, para alcanzar este fin, relacionaremos las funciones («qué enseñar») con los procesos o tareas («cómo enseñar»). Además, seguiremos el plan de trabajo propuesto por Cestero (2004: 611) y que consiste fundamentalmente en (1) presentar de forma explícita e implícita los silencios, (2) realizar actividades encaminadas al aprendizaje de las funciones comunicativas y los usos pragmáticos del silencio, (3) realizar actividades diseñadas para reforzar el aprendizaje de estos signos no verbales y (4) realizar actividades para conseguir la adquisición de los silencios en el aula de ELE.

4. ¡Mira quién calla! Propuesta didáctica para trabajar el silencio en el aula de ELE

4.1 Introducción

A la hora de producir materiales para el aula de español son muchos los aspectos que han de atenderse; desde qué destrezas trabajar hasta en qué niveles hacerlo. También deberán plantearse qué funciones de la lengua se van a enseñar y con qué finalidad va a hacerse. Y, por descontado, deberán conocerse, muy especialmente, las necesidades que mueven a nuestros estudiantes para aprender la lengua extranjera. De ahí que sea fundamental hacer un análisis previo en el que se tome buena nota de todas estas cuestiones (y de algunas otras) con el fin de lograr el mayor éxito posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua.

Precisamente, con esa intención se pasará a explicar ahora, muy brevemente, la importancia que tiene el análisis de necesidades en el aula de ELE. De este modo, se podrá aclarar, después, el tipo de alumno, el nivel de español, la finalidad, la metodología, las funciones pragmáticas del silencio que se van a enseñar y el tipo de actividades que se va a utilizar para ello.

Por último, se procederá a presentar la secuenciación didáctica sobre el silencio en la cultura española que lleva por título ¡Mira quién calla! y también a concretar qué se pretende lograr con cada actividad (aspectos conceptuales que se tratan: descripción, objetivos, temporalización, destrezas, funciones y competencias) y cómo va a hacerse (aspectos procedimentales que se trabajan: instrucción/procedimiento, materiales, soluciones, observaciones, posibilidades de ampliación y alternativas). Hecho esto, se presentarán las conclusiones del apartado.

4.2 Cuestiones preliminares. De la teoría a la práctica

4.2.1 *Análisis de necesidades. Tipo de alumno y nivel*

El primer aspecto a tener en cuenta a la hora de programar una Unidad Didáctica (UD) es saber a quién va dirigida. En ocasiones, los alumnos a los que tratamos de enseñar español conforman un grupo compacto y homogéneo (misma edad, misma nacionalidad o idioma, misma profesión, mismas necesidades...). No obstante, puede ocurrir que, otras veces, estos se erijan como un grupo diverso o heterogéneo y sin fines específicos. De este hecho dependerá, sin duda, la metodología que se empleará en el aula. Realizar un análisis de necesidades permitirá decidir los contenidos que se van a trabajar en clase y, sobre todo, seleccionar las actividades y materiales de aprendizaje que mejor se adapten a los alumnos (Castellanos 2010: 33).

La propuesta didáctica que presentamos aquí está pensada para ser realizada en el aula con un grupo medio (entre 10 y 20 alumnos) de estudiantes jóvenes de distintas nacionalidades y sin fines específicos. El nivel de español de los estudiantes es A2 (o *Plataforma*) y la unidad, que lleva por título ¡Mira quién calla!, trabajará los actos silenciosos en la cultura española⁸⁶.

4.2.2 *Planificación curricular y principios metodológicos*

Como se ha mencionado en páginas anteriores, el método de enseñanza-aprendizaje que se ha seguido para realizar esta unidad tiene un claro carácter comunicativo y funcional. Se ha puesto especial atención en el tratamiento de ciertos aspectos básicos de los enfoques comunicativo, nociofuncional y por tareas⁸⁷:

- A. Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación
- B. Capacidad del alumno para relacionar acciones (en este caso la acción de callar) con palabras (o funciones comunicativas)
- C. Enseñanza centrada en el alumno
- D. Que el alumno conozca varios comportamientos no verbales (el silencio)
- E. Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno
- F. Conjugación del elemento no verbal (el silencio) con realización funcional

⁸⁶ A pesar de que la UD no va dirigida a un grupo de estudiantes con una nacionalidad concreta, consideramos que el tipo de actividades propuestas y los materiales utilizados (videos, imágenes, etc.) están más próximos a alumnos de sociedades occidentales. Esto no quita que dichos materiales puedan ser utilizados también con otros alumnos.

⁸⁷ Los parámetros que siguen han sido extraídos de Consejo de Europa (2002: 86–88), Melero (2004: 702–703), Instituto Cervantes (2006a: 257–266; 2006b: 285–307; 2006c: 268–294), Cestero (2007: 15–21), Fernández Martín (2007: 45–46), Gilarranz (2007: 60–61) y Gutiérrez (2007: 49–51).

- G. Importancia creciente del aprendizaje intercultural
- H. Desarrollo de la autonomía de aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje
- I. Distinción entre tareas posibilitadoras y tarea final. Seguir el postulado de «presentación-práctica-producción»
- J. Trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, en plenaria
- K. Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje
- L. Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora
- M. Contextualización de las actividades
- N. Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres
- O. Introducción de textos y documentos auténticos
- P. Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol
- Q. Explicitación del objetivo de la tarea

La metodología empleada ha sido la propuesta por Cestero (2004) y que hemos adaptado para esta UD:

1. Se presentarán los distintos tipos de silencios centrándose en su producción y función comunicativa y atendiendo al nivel de los alumnos (A2).
2. Se realizarán tareas posibilitadoras, de más cerradas a más libres, orientadas al aprendizaje de estas funciones comunicativas.
3. Se propondrá una tarea final o libre que permita al estudiante utilizar lo aprendido en el aula y favorezca la adquisición del signo no verbal con el que se trata.

De esta forma, se ha trabajado a partir de las funciones comunicativas del lenguaje ya comentadas y que recordamos en este cuadro:

Figura 9: Las funciones del lenguaje



La utilización de materiales reales (imágenes, vídeos, corpus de conversaciones, cómics, entrevistas, etc.), como se verá, ha sido un principio fundamental en la creación de esta UD. Se pretende que el tratamiento de las funciones no verbales del lenguaje se haga a través de elementos cotidianos de la vida real y que estas funciones paralingüísticas estén, a su vez, en conjunción con las funciones comunicativas verbales del mismo tipo. Es por ello que la secuencia de actividades que se propone aquí, como se explicará más adelante, está pensada para ser realizada en una única sesión de trabajo (con una duración estimada de 3 horas) y puede ser anexada a otras sesiones en las que se practiquen estas mismas funciones comunicativas pero en el plano de la verbalidad.

En páginas anteriores, ya se han mencionado los aspectos del silencio que pensamos que pueden ser enseñados en niveles elementales de enseñanza de español (*vid.* 3.4.3). En la clasificación, se hacía referencia a la necesidad de realizar una aproximación a estos elementos paralingüísticos trabajando únicamente con funciones del silencio de uso frecuente en la cultura española y prototípicas, principalmente de carácter discursivo, estructurador y psicológico, que sean sencillas

y que aparezcan frecuentemente acompañadas de otros signos no verbales como gestos, posturas o maneras que ayuden a su interpretación: intensificación, atenuación, afirmación, prudencia, situación emocional extrema, desconocimiento, reflexión, desacuerdo, cesión de turno mediado... Por tanto, ha sido en la presentación, práctica y producción de las funciones comunicativas comentadas en la que nos hemos centrado.

La finalidad principal de la unidad —y lo que nos permitirá comprobar si el alumno ha adquirido de manera satisfactoria los contenidos presentados— será la realización de la tarea final, que en este caso consiste en un «role play» en el que los alumnos tienen que simular ser profesores de español y tratar de explicar a un grupo de alumnos extranjeros el funcionamiento del silencio en la cultura española. A esa tarea final se llegará mediante una secuencia de tareas posibilitadoras, estructuradas de lo más fácil a lo más difícil y de lo más controlado a lo más libre. Las tareas que están diseñadas para A2, como se verá, serán adaptadas a un nivel un poco superior al que el alumno tiene (I+1).

Al plantear actividades para un grupo heterogéneo, con necesidades y vivencias personales diferentes y con nacionalidades muy diversas, los ejercicios que se han propuesto tienen un carácter variado. Se ha partido de «la necesidad de motivar» y de la «participación activa del aprendiz» para presentar una gama diversa y dinámica de actividades de posible aplicación real. El análisis de la «interlengua» y sus correspondientes errores también están presentes en el repertorio de tareas posibilitadoras. Teniendo en cuenta la idea de que los signos no verbales deben integrarse en el aprendizaje de español junto a las funciones comunicativas verbales, hemos procedido a diseñar una única sesión cerrada de tres horas que puede anexarse, como ya se ha dicho, a una sesión previa en la que los alumnos hayan aprendido las mismas funciones pero desde la enunciación verbal. Por esta razón, nos hemos visto en la necesidad de modificar o adaptar algunos de los postulados del enfoque por tareas con el fin de rentabilizar y limitar el número de tareas⁸⁸.

⁸⁸ Algunas de las ideas propuestas aquí han sido extraídas de la secuencia didáctica que presenta Fernández Martín (2007: 45-46) para trabajar con inmigrantes desde el enfoque por tareas.

4.3 Unidad didáctica para trabajar el silencio. ¡Mira quién calla!

Qué trabajar

En primer lugar, se ofrecen un grupo de ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN que son una primera toma de contacto con el tema que nos ocupa: el silencio en la cultura española. Están ideadas para jóvenes, de ahí que se incluyan entrevistas a otros estudiantes de español, se fomente el uso de las nuevas tecnologías (blogs), etc. Además, se tratan temas que suelen interesar a este tipo de estudiantes (curiosidades de otros países, viajes, experiencias y opiniones de otros estudiantes...).

The image shows two educational materials. On the left is a worksheet titled "¡Hablando por los codos!" with a subtitle "Veni a descubrir cómo funciona el silencio en la cultura española. Para ello, veremos qué papel le juega el silencio. Entramos en materia!". It features an "Entrevista" section with a photo of a man and a list of comprehension questions. On the right is a screenshot of a blog post from "Fábrica de Idiomas" titled "Hablar por los codos". The blog post includes a photo of three people and a list of communicative functions and pragmatic uses related to silence in Spanish culture.

El desarrollo de las cuatro destrezas se hace de forma integrada. Es por ello que cada actividad va a pedir al alumno que haga varias tareas a la vez: leer y escribir; escuchar y hablar; escuchar y escribir; leer y hablar, etc.

Una de las principales funciones de este apartado es la de orientar al alumno para la realización de la tarea final; por ello, desde el principio se le proporcionará un cuadro con las funciones comunicativas y los usos pragmáticos prototípicos del silencio en la cultura española para que se vaya familiarizando.

Veamos ahora, con más en detalle, la secuencia de las actividades del apartado de presentación.

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Descripción	Leer la entrevista de la estudiante brasileña y responder a las preguntas de comprensión que se plantean	Comparar con un compañero las respuestas del ejercicio anterior y debatir sobre las cuestiones que se plantean	Leer la entrada del blog de Izabella y responder al ejercicio de V o F
Objetivo	Reflexionar sobre el silencio en la cultura española, sobre los estereotipos y la imagen parcial de las demás culturas a partir de la lectura del texto	Trabajar el componente intercultural y la interlengua. Conocer las costumbres de los países de origen de los estudiantes y compararlos con la cultura meta	Empezar a conocer algunas de las funciones comunicativas y de los usos pragmáticos del silencio en la cultura española vistos por hablantes no nativos de español
Temporalización	10 minutos	20 minutos	10 minutos
Destrezas	Comprensión lectora Expresión escrita	Comprensión oral Expresión oral	Comprensión lectora
Funciones	Dar información Expresar conocimiento Relacionarse socialmente	Dar y pedir información Expresar opiniones Relacionarse socialmente	Dar información Expresar conocimiento Relacionarse socialmente
Competencias	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática

Cómo trabajar

Siguiendo la metodología propuesta, se presentarán las funciones comunicativas y los usos pragmáticos del silencio más frecuentes en la cultura española. La motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, así como el análisis de su interlengua serán fundamentales.

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Procedimiento	El profesor introducirá la actividad hablando de las creencias, percepciones y estereotipos que existen sobre las lenguas y sus hablantes. Se referirá también a la necesidad de aprender no solo la lengua sino también la cultura extranjera. Por último, animará a los alumnos a leer la entrevista y a responder las preguntas	El profesor agrupará a los alumnos por parejas y los animará a comparar sus ejercicios y expresar, después, sus propias percepciones y opiniones sobre los españoles y sus silencios (o la falta de ellos). Por último, se les recordará que tomen algunas notas para luego exponerlas en plenaria	El profesor propone seguir conociendo más sobre el silencio. Ahora se van a presentar algunas de sus funciones y se hará de la mano de una profesora de español no nativa. Se puede destacar la importancia de las TICs en la enseñanza de la L2 y animar a los alumnos a que las utilicen en su aprendizaje de español
Materiales	Para esta actividad no se requiere más material que el ejercicio. La entrevista ha sido extraída de la siguiente dirección: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/maria/entrevista.htm >	Para esta actividad no se requiere más material que el ejercicio. Se puede ampliar con algún folleto turístico o imágenes publicitarias con las que habitualmente se promociona España	Para esta actividad no se requiere más material que el ejercicio. Texto: < http://fabricaideidiomas.com/blog/2010/12/hablar-por-los-codos/ > Se puede añadir más material: otros blogs, «tweets», emails...
Solución	Solución abierta	Solución abierta	Solución: F V V F
Observaciones	Actividad individual. Esta actividad introductoria está pensada para que se realice en poco tiempo, la intención es que la información se siga ampliando oralmente a partir de la expresión oral de alumnos y profesor	Actividad por parejas y en plenaria. La idea es que los alumnos tomen conciencia de las diferencias interculturales y, sobre todo, que trabajen la expresión oral	Actividad individual. Se puede aprovechar para presentar las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas. Sirva de muestra el texto del ejercicio en el que es una profesora de español la que habla de la cultura española

vacación del alumno, su implicación en el aprendizaje y el análisis de su interlengua serán los motores principales de este grupo de ejercicios y actuarán en aras de la adquisición de la competencia comunicativa y de la preparación de la tarea final.

	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6	Actividad 7
Descripción	Ver el vídeo y responder, junto a otro compañero, las preguntas que se plantean, por último relacionar esas actuaciones con el cuadro de funciones del silencio presentado en la página anterior	Leer el cómic e intentar descubrir las funciones de los actos silenciosos que allí aparecen. Para ello, se le entregarán al alumno una serie de ítems cerrados que le ayudarán en la tarea	Ver los vídeos en los que se presentan diferentes cuestiones: comunión fática, distribución de turnos en la conversación española (solapamientos e interrupciones), estereotipos, quinésica, etc. y después del visionado responder a las preguntas que se plantean	Leer la transcripción de una conversación real extraída de un corpus de conversaciones espontáneas entre jóvenes españoles y sustituir los silencios señalados por enunciados verbales. A continuación, comparar las respuestas con las de los compañeros
Objetivo	Ver las actuaciones no verbales de los españoles y reflexionar sobre ellas. Empezar a interpretarlas y conocer su relación con otros signos no verbales. También se debe trabajar la cortesía	Seguir descubriendo y practicando las funciones comunicativas del silencio	Trabajar aspectos relacionados con los actos silenciosos (comunión fática, quinésica y elementos cuasi-léxicos, cortesía, estructura de los turnos en la conversación española...)	Practicar más libremente el silencio. Presentar el lenguaje de un grupo de jóvenes amigas y despertar el ingenio y la capacidad descodificadora del alumnado
Temporalización	20 minutos	10 minutos	30 minutos	10 minutos
Destrezas	Comprensión auditiva Expresión escrita Expresión oral	Comprensión lectora	Comprensión oral Expresión oral Expresión escrita	Comprensión lectora Expresión escrita Expresión oral

Funciones	Dar información Relacionarse socialmente Expresar conocimiento Estructurar el discurso	Dar información Expresar conocimiento Estructurar el discurso	Dar y pedir información Relacionarse socialmente Estructurar el discurso Corrección en la comunicación	Dar información Expresar conocimiento Relacionarse socialmente Estructurar el discurso
Competencias	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia pragmática

Cómo trabajar

Las actividades se centrarán, a partir de este momento, en la asimilación y práctica de las funciones y usos pragmáticos del silencio.

	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6	Actividad 7
Procedimiento	El profesor explica a los estudiantes que van a conocer estas actuaciones comentadas de manos de los españoles. Se pone el vídeo y se repite su visionado si es necesario. A continuación, se anima a los alumnos a que resuelvan los ejercicios	El profesor introducirá un poco el tema de los cómics en España y explicará algunas de sus principales características (muchos gestos y sonidos). Con estas ideas se les pide a los alumnos que relacionen los silencios de las viñetas con las funciones que se les ofrecen	El profesor hablará de uno de los aspectos que más sorprende a los alumnos de ELE «el hablar por hablar». También hablará de los frecuentes solapamientos y de la intervención de los gestos y el paralenguaje en estas situaciones. Después, pondrá los vídeos	Se explicará que los jóvenes tienen un léxico y unas estructuras lingüísticas que los diferencian del resto y se les animará a que lean la transcripción de ese grupo de amigas y traten de rellenar esos silencios con sus propias palabras
Materiales	Vídeo: < http://youtu.be/IEGamVBeeOc >	Para esta actividad no se requiere más material que el ejercicio.	Vídeos: < http://youtu.be/92wPcDkSwuo >	Para esta actividad no se requiere más material que el ejercicio.
Solución	Solución abierta	Solución: A,E,D, C, B, F	Solución abierta	Solución abierta

<p>Observaciones</p>	<p>Actividad por parejas. La intención es que los alumnos interaccionen, debatan y se pongan de acuerdo sobre las cuestiones planteadas. Por eso, se recomienda que se les dé más tiempo si es necesario</p>	<p>Actividad individual. Al ser una actividad introspectiva y de escasa dificultad se recomienda no dedicar mucho tiempo a ella para poder prestar más atención a otras cuestiones</p>	<p>Actividad por parejas o en pequeños grupos. Se busca que los alumnos trabajen en equipo y se impliquen en la creación de un relato propio contando experiencias y relacionándose socialmente</p>	<p>Actividad por parejas. Se busca que el alumno progrese en el uso del silencio pues, en la tarea final, tendrá que producir sus propios silencios por eso se recomienda prestar más atención a esta actividad</p>
<p>Posibilidades de ampliación</p>	<p>Presentar otros vídeos del mismo programa que den más información sobre el aspecto tratado. Sugerimos el siguiente: <http://youtu.be/Go92-HLreUA></p>	<p>Si se percibe que la tarea no ha ido bien, se puede trabajar con más cómics: <i>Mortadelo y Filemón</i> y <i>Zipi y Zape</i> son muy apropiados por la cantidad de lenguaje no verbal que presentan y por ser propios de España</p>	<p>Si la actividad gusta, se les puede pedir a los alumnos que añadan a su relato imágenes u otro tipo de material sacado de Internet y que la presenten al día siguiente</p>	<p>Si es necesario, se pueden recurrir a más transcripciones de otros grupos de hablantes para reforzar la comprensión y la práctica de los contenidos</p>
<p>Alternativa</p>	<p>Los vídeos pueden ser sustituidos por otros elementos (cómics, audios o corpus escritos...) si no se cuenta con sistemas de reproducción audiovisual en el aula</p>	<p>Se han propuesto cómics por estar la UD enfocada a jóvenes, pero estos pueden ser sustituidos por reportajes en revistas u otros elementos, si se prefiere</p>	<p>En lugar de trabajar con vídeos de humor se puede hacer con películas, anuncios, otro tipo de programas, series, etc.</p>	<p>Si este corpus resulta muy complicado para A2, se puede sustituir por anuncios publicitarios sin necesidad de cambiar la instrucción</p>

<p>Cómo trabajar</p>	<p>El procedimiento es muy sencillo, a partir de la integración de las cuatro destrezas, y con la ayuda de algunas indicaciones que aparecen en la instrucción, se animará al alumno a que se inicie en el mundo de las representaciones o «role plays» que, sin duda, favorecen la adquisición de las lenguas. El tiempo que dispone para ello es de 1 hora, se recomienda que se dedique la mitad o un poco más a la elaboración de la propuesta y que el resto se utilice para su puesta en práctica</p>	<p>Con un simple ejercicio de elegir opciones. A modo de cuestionario, se plantean las cuestiones básicas y fundamentales de la unidad. El alumno tendrá que seleccionar aquellas opciones que considere que corresponden con lo aprendido. Si obtiene muchos fallos en este ejercicio convendrá que repase nuevamente los contenidos de la UD. Tendrán 5 minutos para resolver esta actividad</p>	<p>El alumno se limitará a marcar aquellos aspectos destacados en el ejercicio que haya adquirido, pudiendo usar en sus intercambios comunicativos con otras personas, y los incluirá en su portfolio. Tendrán 5 minutos para reflexionar sobre estos aspectos</p>
-----------------------------	---	--	--

3. Fíjate ahora en lo que nos cuenta Izabela, holandesa y profesora de español, en su blog "Fábrica de Idiomas".

idioma gente
Fábrica de Idiomas
 Blog sobre Andalucía, cultura y lengua española, cursos de español en España

HOME SOBRE EL BLOG SOBRE NOSOTRAS SOBRE FÁBRICA DE IDIOMAS NUESTROS CLIENTES SOBRE NOSOTRAS CONTACTO

Hablar por los codos
 21 | Fábrica de Palabras | by Izabela

En España la gente es muy expresiva, se gesticula mucho, aunque no tanto como en Italia, y se habla de todo y alto. Si te preguntan cómo estás, no vale decir "Bien, gracias". Para que no piensen que eres un borbé o que pasas de la otra persona, por sí acaso empieza a hablar de cualquier cosa, del tiempo, de la comida española, de lo bien que te lo pasaste anoche en la fiesta Erasmus. Todo vale, menos estar callado. A mí al principio me costó bastante hablar de todo y de nada. En Polonia somos más concretos, si te preguntan cómo estás, supones que es una muletilla, una forma de decir hola y ya está. No se trata pues de contar tu vida y explicar todo lo que te ha pasado esta mañana. Pues resulta que en Andalucía las cosas son diferentes. Se suele hablar de todo, largo y tendido. Así que si vas en ascensor con un vecino del cuarto que casi no conoces, no te extrañes que empiece a charlar sobre el tiempo. Es más, ir en ascensor sin hablar parece extraño, enseguida se nota algo raro en el ambiente, un sentimiento de culpa, al fin y al cabo, no tengo nada en contra de este vecino mío, así que por complacer esta costumbre tan socialable, mejor decir algo...

En pocas palabras

Somos filólogas apasionadas por la lengua y la cultura española. Vivimos en la maravillosa ciudad de Córdoba en el Sur de España, en Andalucía. Si quieres saber más, lee SOBRE NOSOTRAS.

<https://fabricadefidiomas.com/blog/2010/12/hablar-por-los-codos/>

Blog "Fábrica de Idiomas" (Texto Adaptado).

a) Responde las siguientes cuestiones con Verdadero o Falso:

- En España, la gente habla mucho más que en Italia V F
- En España, molesta permanecer en silencio en algunos sitios V F
- En España, se saluda cuando se llega a un lugar en el que hay gente V F
- En España, no se utilizan gestos para comunicarse V F

¡VA LO HAS VISTO! EL SILENCIO NO ES MUY FRECUENTE EN LA CULTURA ESPAÑOLA. PERO, A VECES, SE UTILIZA. AHORA TE TOCA APRENDER A USARLO. FÍJATE EN LA SIGUIENTE TABLA.

Funciones comunicativas y uso pragmático:

- ✚ **Dar y pedir información (intensificar, atenuar, afirmación, negación, reformulación...):**
 - **Si quieres, no vamos** **[Afirmación/Negación...]**
 - (silencio)
- ✚ **Expresar conocimientos, actitudes y estados de ánimo (prudencia, reflexión, situación emocional extrema, desconocimiento, desacuerdo...):**
 - **Es muy complicado aparcar aquí** **[Desacuerdo/Desconocimiento/Reflexión...]**
 - (silencio)
- ✚ **Proponer, ejercer influencia o persuadir (petición de atención, petición de apoyo...):**
 - **¡Paco me lo tenía que haber dicho!** (silencio) **!no?** **[Petición de apoyo/Petición de atención...]**
- ✚ **Estructurar el discurso (cambiar de tema, cambiar el turno...):**
 - **Me dije que te llamaré** (silencio)
 - **¡Ay! No te he dicho a quién he visto** **[Cambio turno/tema...]**

¡Callando se entiende la gente!

En España es muy común pensar que todo se comprende mejor hablando en lugar de callando. Pero ya has visto que cuando callamos también decimos cosas. ¡Vamos a ponerlo en práctica!

4. Presta atención al siguiente vídeo del conocido programa de televisión SPLUNGE y, por parejas, responde las preguntas.



splunge <http://www.youtube.com/watch?v=IEGmVUe0c>

- a) ¿Crees que los protagonistas del vídeo se entienden?
- b) ¿Piensas que resulta molesto el silencio en estos casos?
- c) ¿Son muy diferentes estas actuaciones a las de tu país?
- d) ¿Crees que hoy funciones del silencio más frecuentes?

- e) Trata de relacionar las funciones del cuadro de la página anterior con los fotogramas que aparecen aquí:
- (1) _____ (2) _____
- (3) _____ (4) _____

5. En el vídeo de la actividad anterior se veía cómo algunas veces el silencio aparece acompañado de sonidos y gestos. Fíjate ahora en las siguientes viñetas y ayudándote de los gestos de sus protagonistas relaciona los silencios con las siguientes funciones.

- A) DESACUERDO / B) PRUDENCIA / C) REFLEXIÓN / D) AFIRMACIÓN / E) PETICIÓN DE ATENCIÓN / F) INTENSIFICAR



Cómic de Blogpot (Texto adaptado)

http://2.bp.blogspot.com/_p9pJm0n0W/1Z28T8H0/AAAAAAAAAD0/c4h1ad1jgA/E4/16649/health-care-videos-ambiente-estru-16-p-fundebn.jpg

6. Vamos a seguir descubriendo cómo funciona el silencio en España, la importancia que tienen los gestos; y cómo es muy frecuente "hablar por hablar". Presta atención a los siguientes vídeos; y resuelve las cuestiones.



- a) Responde las siguientes preguntas:
- ¿Son adecuadas estas actuaciones en la cultura española?
 - ¿Pensas que sus protagonistas se sienten molestos?
 - ¿Te sentirías tú incómodo si estuvieras en alguna de estas situaciones?
 - ¿Cambiarías algo de lo que has visto? ¿Qué? Explica.

b) Ahora, forma un grupo y piensa en otras situaciones similares que hayáis presenciado o vivido y tratad de representarlas. Puedes describirla brevemente aquí: _____

7. Fíjate ahora en esta conversación entre cuatro amigas y compañeras de trabajo.

M: ¿de qué eran la formación esa que estabais haciendo?
H: simulacro de robo y bomba
M: ¿joder pues...
M: ¿qué probabilidad hay de que te roben en el momento en el que hay una bomba en el edificio? [...] pocas/ la verdad es que pocas
H: pero no era eso/ nos enseñaban a actuar en las dos situaciones [...] ya te ves a R diciendo "dame todo el dinero que tengas y no hagas ninguna tontería" (risa= H1 y H2) y yo partíéndome
M: y tú así ¿esto fácil?...
M: se os oía todo el tiempo ahí "¡¡¡¡¡¡¡¡" y yo/ [...] "madre mía!" y yo trabajando ahí
H: luego cuando le he subido a la oficina la jefa me dice "esto tendríamos que habérmolo tomado un poco más en serio" y yo pensando [...]
H: "ahora es cuando me echa la bronca" (risa= TODAS)
M: ya te ves tú ahí "no hagas tonterías" (risa= H2) y yo con el botón antirrobo
H: y ¿a diéndoos? ¿cómo era? mm [...] mm
M: "no me toques las narices"
H: "no me toques las narices y dame la pasta" (risa= H2)
M: ¡¡hostia!
M: "que he puesto una bomba, que no me toques las narices"// ¡ha sido lo mejor!
M: ah pero ¿qué guay, tío!
H: "que he sido trabajadora de aquí y me habéis puteado y ahora os he puesto una bomba"
H: y ella "observaciones, ex-empleada" (risa= H2) [...]
M: "real como la vida misma"// yo lo voy a hacer
M: y yo

Corpus Español Inédito (Texto adaptado)

a) Intenta reescribir la conversación sustituyendo los silencios ([...]) por las palabras que correspondan. Para ello, no olvides repasar la tabla de las funciones presentada al principio de la unidad. Luego compara tus respuestas con las de tus compañeros.

M: ¿de qué eran la formación esa que estabais haciendo?
H: simulacro de robo y bomba
M: ¿joder pues...
M: ¿qué probabilidad hay de que te roben en el momento en el que hay una bomba en el edificio? [...] pocas/ la verdad es que pocas
H: pero no era eso/ nos enseñaban a actuar en las dos situaciones [...] ya te ves a R diciendo "dame todo el dinero que tengas y no hagas ninguna tontería" (risa= H1 y H2) y yo partíéndome
M: y tú así ¿esto fácil?...
M: se os oía todo el tiempo ahí "¡¡¡¡¡¡¡¡" y yo/ [...] "madre mía!" y yo trabajando ahí
H: luego cuando le he subido a la oficina la jefa me dice "esto tendríamos que habérmolo tomado un poco más en serio" y yo pensando [...]
H: "ahora es cuando me echa la bronca" (risa= TODAS)
M: ya te ves tú ahí "no hagas tonterías" (risa= H2) y yo con el botón antirrobo
H: y ¿a diéndoos? ¿cómo era? mm [...] mm
M: "no me toques las narices"
H: "no me toques las narices y dame la pasta" (risa= H2)
M: ¡¡hostia!
M: "que he puesto una bomba, que no me toques las narices"// ¡ha sido lo mejor!
M: ah pero ¿qué guay, tío!
H: "que he sido trabajadora de aquí y me habéis puteado y ahora os he puesto una bomba"
H: y ella "observaciones, ex-empleado" (risa= H2)
M: "real como la vida misma"// yo lo voy a hacer
M: y yo

¿Quién calla ahora?

8. Ya conoces un poco mejor el silencio en la cultura española (funciones, estereotipos, valores...). Por lo que, a partir de la situación que se presenta a continuación, inventa tu propia historia y represéntala después ante el resto de la clase. Para hacerlo, no olvides utilizar las funciones del silencio que has aprendido. Puedes ayudarte también de gestos y sonidos; si lo consideras oportuno.

Situación: Eres profesor de español, tienes que explicar a tus alumnos cómo se utiliza el silencio en España y comentar sus principales funciones. No olvides que el grupo de estudiantes acaba de llegar a España y no conoce nada de la cultura. Si quieres, también puedes incluir gestos, sonidos, etc. Aquí tienes algunas ideas:



1. Los españoles hablan mucho y a la vez



2. Pero, a veces, callan para decir cosas



3. En algunas situaciones, hasta es necesario el silencio



4. Quienes lo usan suelen acompañarlo de gestos



5. Aunque hay que tener cuidado, porque puede molestar

© Google - imágenes

9. ¿Qué has aprendido? Para terminar, contesta estas cuestiones.

AUTOEVALUACIÓN:

- 1) El silencio en la cultura española:**
 No existe Molesta siempre Significa cosas
- 2) Entre sus funciones comunicativas están:**
 Reflexionar Expresar felicidad Indicar locura
- 3) El silencio solo lo utilizan:**
 Mujeres Hombres Ambos
- 4) En ocasiones, aparece acompañado por:**
 Solo gestos Solo sonidos Ambas cosas
- 5) Hace falta estudiarlo en las clases de español como lengua extranjera porque:**
 Es muy frecuente Es parte de la cultura Sale en el libro

CONTENIDOS PARA EL PORTFOLIO (NIVEL A2):

- Comunico con silencio; lo que quiero decir en intercambios básicos cotidianos
- Construyo actos comunicativos breves y me hago entender con gestos y silencio
- Utilizo funciones básicas de la lengua como solicitar información o expresar opiniones
- Conozco las fórmulas básicas de cortesía y las utilizo en intercambios sencillos
- Identifico la información esencial en los actos no verbales
- Participo en intercambios cotidianos en los que aparecen silencio

4.4 Recapitulación

Ya se ha visto cómo es posible el tratamiento del silencio en el aula de español como lengua extranjera. Su inclusión en los planes curriculares y en las programaciones de aula es, pues, factible y muy necesario. Sin duda, su estudio debe acometerse desde los niveles iniciales, de forma que se pase de realizar una aproximación en los niveles elementales a la posterior profundización y consolidación en los niveles superiores.

Trabajar con una metodología clara y precisa es fundamental para el éxito de su enseñanza. Son básicos e imprescindibles, en este sentido, los trabajos de Cestero (1995, 1998, 1999a, 1999b, 2004, 2007), que ofrecen mecanismos e instrumentos sencillos y efectivos para la incorporación de los elementos no verbales en el aula de español como lengua extranjera.

Así pues, dicho lo anterior, no resta más que animar a los profesores de español como lengua extranjera a que trabajen el silencio en el aula de ELE.

5. Conclusiones

Empezábamos esta memoria con la firme convicción de que el silencio puede y debe ser estudiado desde el plano de la comunicación y que su incorporación en las programaciones de enseñanza de español como lengua extranjera es fundamental para que los aprendices lleguen a una adquisición plena de la competencia comunicativa de la lengua meta. Pues bien, llegados a este punto, nos reiteramos en este convencimiento inicial y aunque no dudamos de que la investigación sobre la comunicación no verbal tiene todavía un largo camino por recorrer —tanto como disciplina lingüística como en su incorporación a la enseñanza de lenguas extranjeras— no cesamos en nuestro empeño de considerar su estudio como una necesidad acuciante que debe ser abordada con mayor intensidad, de forma que a los esfuerzos de algunos autores se una, también, la diligencia de las instituciones. Sin la incorporación de los signos no verbales en los planes curriculares y en las programaciones de enseñanza de segundas lenguas, su presentación, práctica y producción en el aula de ELE será muy complicada. Es por ello que, aprovechando la importancia que tiene hoy día la competencia comunicativa y el componente sociocultural en la enseñanza de lenguas, deben idearse y recogerse inventarios de signos no verbales que permitan poner en funcionamiento la fórmulas o sistemas metodológicos con los que ya contamos para trabajar la comunicación no verbal en estos contextos.

Por otra parte, el tratamiento del silencio, largamente olvidado en los estudios de CNV, deberá ser también acometido en la enseñanza de ELE y habrá de hacerse por niveles y de forma integrada de modo que se expliquen sus funciones comunicativas y sus usos pragmáticos en relación a las funciones y usos de otros signos no verbales. En este sentido, y en nuestro afán de minimizar un poco esta carencia, hemos propuesto aquí una secuenciación didáctica en la que se han intentado incorporar algunos de los aspectos tratados en este trabajo y que esperamos que permita reflexionar sobre los actos silenciosos en la cultura española y, sobre todo, que anime a los profesores de ELE a incorporar el estudio del silencio en sus clases.

Ya desde los primeros apartados se ha evidenciado la existencia de una problemática —aún muy presente en los estudios comunicativos— que se refiere a la exclusión casi total del componente no verbal en la enseñanza de segundas lenguas. El objetivo principal de este trabajo ha sido reflexionar sobre esta cuestión, (1) presentar el tratamiento que ha recibido la comunicación no verbal (especialmente el silencio) en los estudios del plano comunicativo y en los diseños curriculares oficiales (MCER y PCIC) y (2) tratar de realizar una propuesta taxonómica para establecer las funciones comunicativas/pragmáticas del silencio en la conversación en español, que permitiera poder incluir su tratamiento en el aula de ELE. Para ello, se ha realizado un estudio empírico, a partir de la «Teoría de Prototipos», que ha intentado dar cuenta de los tipos, funciones y propiedades más comunes de los silencios en la cultura española, así como de sus frecuencias de uso. Por último, se ha presentado una secuenciación didáctica con la intención de aplicar e incorporar al aula de ELE, en los niveles básicos de aprendizaje (A2), todos los aspectos tratados en los primeros apartados de esta memoria.

Para lograr este objetivo, se ha tenido que reflexionar sobre (1) la relatividad cultural de la CNV y los estereotipos o valores sociopragmáticos a los que se ven sometidos los signos no verbales, que dan lugar a frecuentes prejuicios y errores pragmáticos, (2) los «escollos» tipológicos, metodológicos y pragmáticos con los que cuentan estos actos no verbales en el plano comunicativo, (3) la marcada ambigüedad y gran plurifuncionalidad de los silencios en sus realizaciones pragmáticas y (4) la posibilidad de considerar las funciones pragmáticas del silencio como elementos «prototípicos» que cuentan con ciertos rasgos o propiedades, al menos parcialmente diferentes en cada función, que permiten hablar de ejemplos más focales y casos más difusos de cada categoría.

Así, a través del análisis de las conversaciones coloquiales de un grupo de jóvenes universitarios españoles (corpus Val.Es.Co.) y a partir de la metodología para estudiar la CNV propuesta por Cestero (2004: 606–608) (1. selección y

constatación del objeto de estudio, 2. recogida de material, 3. análisis del material y 4. la presentación de los resultados) se ha podido determinar que:

1. Los silencios son elementos difusos pero con ciertos límites cognitivos, que permiten establecer algunas fronteras significativas en sus realizaciones comunicativas.
2. Pueden establecerse cuatro tipos de silencios muy habituales en la cultura española: discursivos, estructuradores, epistemológicos y psicológicos y normativos.
3. La «representatividad» de cada caso se mide atendiendo los parámetros de: frecuencia, calidad, acumulación, distancia y conmutabilidad.
4. Los silencios forman parte de un *continuum* en el que están en contacto con otros signos no verbales, que obedecen a necesidades comunicativas similares y con los que guarda un aire de familia.

Todas estas cuestiones han permitido elaborar un inventario o repertorio de funciones comunicativas del silencio, que posibilitan el tratamiento aplicado y por niveles de estas funciones del silencio y que predispone su incorporación en el aula de ELE. Para ello se ha recurrido al manejo de los mecanismos o recursos, propuestos por Cestero (1999, 2004) principalmente, con los que se cuenta actualmente para trabajar la CNV: (1) presentación explícita e implícita de los signos no verbales, (2) realización de actividades encaminadas al aprendizaje de signos no verbales, (3) realización de actividades diseñadas para reforzar el aprendizaje de estos signos no verbales y (4) realización de actividades para conseguir la adquisición de los signos no verbales.

Por último, se ha presentado la secuenciación didáctica —basada en el enfoque nociofuncional y en el enfoque por tareas— que se centra en la presentación, práctica y producción de las funciones comunicativas del silencio en niveles iniciales de español (A2) y en la que se especifican los aspectos conceptuales y procedimentales que se van a atender en cada actividad. De esta forma, se ha pretendido evidenciar que el tratamiento del silencio en el aula de español no es una tarea imposible y que su inclusión en los planes curriculares y en las programaciones de aula es fundamental para conseguir su inclusión en la enseñanza de segundas lenguas.

Tal y como se ha mencionado, el estudio aquí presentado cuenta con numerosas limitaciones que deberán, sin duda, ser atendidas y solventadas en futuros estudios y que se centran principalmente en: (1) la necesidad de realizar un estudio empírico más amplio en el que se analicen los actos silenciosos de otros grupos de hablantes y en distintas situaciones comunicativas, (2) la constatación de la posi-

ble existencia de un *continuum* comunicativo en el que el silencio esté relacionado con otros signos no verbales y que refuerce la idea de que los silencios se deben estudiar de manera integrada, esto es, en relación con otros signos verbales y no verbales presentes en la comunicación, (3) la necesidad de elaborar más unidades didácticas que permitan trabajar el silencio en todos los niveles de enseñanza de lenguas y (4) la elaboración de una propuesta curricular que trate de incorporar los silencios en los planes curriculares oficiales y que facilite su inclusión de forma generalizada en la enseñanza de lenguas extranjera.

6. Anexos

6.1 Convenciones de transcripción PRESEEA (utilizadas también en el corpus espontáneo)

—	Solapamientos.
(:)	Alargamientos.
(-)	Truncamiento o sílaba cortada.
(;!)	Tono animado.
(?)	Pasajes inciertos en la grabación.
(<risas= especificación del emisor>)	Risas.
(« »)	Citas o fragmentos en estilo directo.
(/)	Pausas mínimas, es decir, que no lleguen a 0'5seg.
(//)	Pausas de entre 0'5 y 1 seg.
(///2)	Silencios de más de 1 seg. (se especificará su duración).
(///2)	Para destacar el silencio objeto de análisis.

6.2 Convenciones de transcripción Val.Es.Co.

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
'	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.

- / Pausa corta, inferior al medio segundo.
- // Pausa entre medio segundo y un segundo.
- /// Pausa de un segundo o más.
- (5") Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el n° de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
- ↑ Entonación ascendente.
- ↓ Entonación descendente.
- Entonación mantenida o suspendida.
- Cou Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en «palabras-marca» de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
- PESADO Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
- pe sa do Pronunciación silabeada.
- (()) Fragmento indescifrable.
- ((siempre)) Transcripción dudosa.
- ((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

6.3 Ficha para la codificación de los silencios

Etiqueta																				
Informante																				
Sexo																				
Duración																				
Posición del silencio																				
Discursivos																				
Acuerdo o Desacuerdo																				
Disconformidad o desacuerdo																				
Conformidad o acuerdo																				
Afirmación																				
Desaprobación																				
Intensificadores o atenuadores																				
Intensificación o énfasis																				
Atenuación o mitigación																				
Exageración																				
Calma																				

Respeto																			
Poder, control o dominación																			
Tabú																			
Confusión/malentendido cultural																			
Censura																			

7. Referencias bibliográficas

- ALBELDA MARCO, M. (2004). *La intensificación en el español actual*. Valencia: Universitat de València.
- (2012). «Variación sociolingüística en las estrategias de atenuación del corpus PRESEEA-Valencia del sociolecto alto». En: A. M. CESTERO MANCERA, I. MOLINA MARTOS y F. PAREDES GARCÍA (eds.), *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL)*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 1897–1906.
- ALBELDA MARCO, M. y CESTERO MANCERA, A. M. (2011). «De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística». *Español Actual*, 96: 121–155.
- ALONSO GARCÍA, P. J. (2005). «Riendo se entiende la gente: el humor en el aula de ELE». En: A. ÁLVAREZ et alii (eds.), *La competencia pragmática o la enseñanza de español como lengua extranjera (Actas del XVI Congreso ASELE)*. Oviedo. Universidad de Oviedo: 124–132.
- ADOLPHS, S. (2008). *Corpus and Context. Investigating pragmatic functions in spoken discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- ANSCOMBRE, J. C. y DUCROT, O. (1983). «Au moins, le lot de consolation». *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- BARTH-WEINGARTEN, D. (2003). *Concession in spoken English. On the realisation of a discourse-pragmatic relation*. Tübingen: Narr.
- BARROS GARCÍA, P. (2005). «La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas». En: M. I. MONTOYA RAMÍREZ (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*. Granada. Universidad de Granada: 9–29.
- BEATTIE, G. W. (1983). *Talk: An analysis of speech and nonverbal behavior in conversation*. Milton Keynes: Open University Press.
- BERLIN, B. y KAY, P. (1969). *Basic color terms: Their universality and evolution*. California: University of California.

- BILMES, J. (1994). «Constituting silence: Life in the world of total meaning». *Semiótica*, 98, 1-2: 73–87.
- BIRDWHISTELL, R.L. (1952). *Introduction to kinesics: An annotated system for analysis of body motion and gesture*. Washington: Foreign Service Institute.
- BRAVO, D. (1999). «¿Imagen «positiva» vs. imagen «negativa»?». *Oralia*, 2: 155–184.
- (2003): «Actividades de cortesía, imagen social y contextos socio culturales: una introducción». En: D. BRAVO. (ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE). Estocolmo. EDICE: 98–108.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1993). «Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo». *Contextos XI*, 21-22: 145–188.
- (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmlingüística*. Barcelona: Ariel.
- (2002). *El español actual en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.
- BRIZ GÓMEZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO. (1995). *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*. Valencia: Anejo XVI de la Revista *Cuadernos de Filología*, Universidad de Valencia.
- (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Anejo de la Revista *Oralia*, Arco-Libros.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. ([1978] 1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMARGO FERNÁNDEZ, L. (2001). *Diálogos en el interior de narraciones orales. Análisis sociolingüístico*. Memoria de Licenciatura Inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- (2006). «Cuestiones metodológicas de la investigación en pragmática: ¿de dónde proceden nuestros ejemplos?». En: J. A. CALZÓN *et alii* (eds.). *Orientaciones Metodológicas* (Actas I Congreso internacional de filología hispánica: jóvenes investigadores). Oviedo. Universidad de Oviedo: 81–92.
- (2008). «La pragmática en el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes*». *Frecuencia-L*, 35: 10–15.
- (2009). «La metapragmática». En: L. RUIZ GURILLO y X. PADILLA GARCÍA (eds.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang: 89–107.
- CAMARGO FERNÁNDEZ, L. y MÉNDEZ GUERRERO, B. (2013a). «Los actos silenciosos en la conversación de los jóvenes españoles: ¿(des)cortesía o «anticortesía»?». *ELUA*, 27: 89–120.

- (2013b). «Los actos silenciosos en el habla de las jóvenes españolas. Estudio sociolingüístico». *LinRed*, 11: 1–23.
- (en prensa a). «La pragmática del silencio en la conversación en español. Propuesta taxonómica a partir de conversaciones coloquiales». *Sintagma*, 26.
- (en prensa b). «Silencio y prototipos: la construcción del significado pragmático de los actos silenciosos en la conversación española». *Diálogo de la lengua*, 5.
- (en prensa c). «Do Spanish speakers perceive interactional silence in the same way? A contrastive analysis between Majorcan and mainland speakers» (Comunicación en XVIth Forum for Iberian Studies: Cultural and linguistic diversity in the Iberian Peninsula, 2014). Oxford. University of Oxford.
- CAMPOS PRATS, M. (2010). *Género y expresión de desacuerdo. Un estudio del habla juvenil en Palma de Mallorca*. Memoria de Investigación. Palma: Biblioteca Digital de la Universitat de les Illes Balears. Disponible en: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/memoriesUIB/index/assoc/Campos_P.dir/Campos_Prats_Mar.pdf> [Consulta: 26 de febrero de 2014].
- CASTELLANOS VEGA, I. (2010). «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos». *MarcoELE*, 10: 23–35.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. y TURRELL, S. (1995). «A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5–35.
- CESTERO MANCERA, A. M. (1994). *Análisis de la conversación: alternancia de turnos en la Lengua Española*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- (1996). «Funciones de la risa en la conversación en lengua española». *Lingüística Española Actual*, 18, 2: 279–289.
- (ed.) (1998). *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.
- (1999a). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- (1999b). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros.
- (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (2000b). *Los turnos de apoyo en la conversación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- (2000c). «Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras». *Carabela*, 47: 69–86.
- (2002a). «La función fática del lenguaje en el discurso y en la conversación». En: M. D. MUÑOZ; A. I. RODRÍGUEZ-PIÑERO; G. FERNÁNDEZ; V. BENÍTEZ (eds.). *Actas del IV Congreso de Lingüística General*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: 617–629.

- (2002b). «El funcionamiento de los recursos lingüísticos de llamada de atención al interlocutor en la conversación y en el discurso académico». *Pragmalingüística*, 10-11: 51–94.
- (2003). «El funcionamiento de los apéndices interrogativos en la conversación y en el discurso académico». En: C. CASTILLO; J. M. LUCÍA (eds.). *Decíamos ayer... Estudios de alumnos en honor a María Cruz García de Enterría*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 83–127.
- (2004). «La comunicación no verbal». En: J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid. SGEL: 593–616.
- (2006). «La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía». *ELUA*, 20: 57–77.
- (ed.) (2006). *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (2007). «La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia». *Frecuencia L*, 34: 15–21.
- (2009). «Marcas paralingüísticas y kinésicas de la ironía». En: L. RUIZ GURILLO y X. PADILLA GARCÍA (eds.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang: 167–190.
- (2012a). «Estudio sociolingüístico de la atenuación en el corpus PRESEEA-MADRID». En: A. M. CESTERO MANCERA, I. MOLINA MARTOS y F. PAREDES GARCÍA (eds.). *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL)*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 1897–1906.
- (2012b). «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», *RILE*, 1: 31–62.
- CESTERO MANCERA, A. M. y GIL BÜRMAN, M. (1995a). «Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I». *Cuadernos Cervantes*, 4: 49–53.
- (1995b). «Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, II». *Cuadernos Cervantes*, 5: 62–66.
- CESTERO MANCERA, A. M. y ALBELDA MARCO, M. (2012). «La atenuación lingüística como fenómeno variable». *Oralia*, 15: 77–124.
- CIFUENTES HONRUBIA, J.L. (1992). «Teoría de Prototipos y funcionalidad semántica». *ELUA*, 8: 133–177.

- (2006). *Los actos de habla*. Madrid: E-excelence. Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades.
- COLL MESTRE, J.; GELABERT NAVARRO, M. J. y MARTINELL GIFRE, E. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC-Dirección General de Información y Publicaciones / Anaya (Traducción al español del Instituto Cervantes).
- CONTRERAS FERNÁNDEZ, J. (2008). «Conversational silence and face in two sociocultural contexts». *Pragmatics: A quarterly journal of the international pragmatic association*, 18, 4: 707–728.
- CZERWIONKA, L. (2012). «Mitigation: The combined effects of imposition and certitude». *Journal of Pragmatics*, 44: 1163...1182.
- DARWIN, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: Murray.
- DAGO GARCÍA, I. (2008). *La comunicación no verbal en el aula de E/LE: consideraciones y propuestas de aplicación didáctica*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- DAVIS, C. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- DITTMANN, A. T. y LLEWELLYN, L. G. (1967). «The phonemic clause as a unit of speech decoding». *Journal of Personality and Social Psychology*, 6: 341–349.
- (1968). «Relationship between vocalizations and head nods as listener responses». *Journal of Personality and Social Psychology*, 9: 79–84.
- DUCROT, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris: Minuit.
- DUNCAN, S. y FISKE, D. W. (1985). *Interaction structure and strategy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1970). *Ethology. The biology of behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- ECKERT, P. y McCONNELL-GINET, S. (1992). «Think practically and look locally: language and gender as community-based practice». *Annual review of anthropology*, 21: 461–490.
- EPHRATT, M. (2008). «The functions of silence». *Journal of Pragmatics*, 40: 1909–1938.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- (2011). «La pragmática». En: M. V. ESCANDELL VIDAL y V. MARRERO AGUIAR (eds.). *Invitación a la lingüística*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces: 243–272.

- FERNÁNDEZ CONDE, M. (2004). *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT*. Memoria de Máster Inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ JAÉN, J. (2009). «Ironía y lingüística cognitiva». En: L. RUIZ GURILLO y X. PADILLA GARCÍA (eds.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang: 391–422.
- FORNÉS PALLICER, M. A. y PUIG RODRÍGUEZ-ESCALONA, M. (2008). *El porqué de nuestros gestos. La Roma de ayer en la gestualidad de hoy*. Barcelona: Octaedro.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1994). «Usos discursivos y orientación argumentativa: de hecho, en efecto y efectivamente». *Español Actual*, 62: 5–18.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1993a). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia: Universitat de València.
- (1993b). «La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones». *Contextos*, 11, 21-22:189–220.
- (1994). «Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles». *Pragmalingüística*, 2: 151–194.
- (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Ediciones Episteme. Colección sinapsis.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2001). *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva*. Memoria de Máster Inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARRIDO CENTENO, M. M. (2010). *La comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE. Propuesta de actividades para el aula. Nivel A1 MCRE*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.
- GRICE, H. P. (1975). «Logic and Conversation». En: P. COLE y J. L. MORGAN (eds.): *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts. New York. Academic Press: 41–58.
- GUMPERZ, J. J. (1972). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1977). «Sociocultural knowledge in conversational inference». En: M. SAVILLE-TROIKE (ed.). *Georgetown round table on languages and linguistics*. Washington. Georgetown University Press: 191–212.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2007). *Enseñar español desde un enfoque funcional*. Madrid: Arco/Libros.
- HALL, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City: Doubleday and Company.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

- (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En: D. BRAVO y A. BRIZ GÓMEZ (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona. Ariel: 55–65.
- HERRERO MORENO, G. (2000). «Los actos disentivos». *Verba*, 29: 221–242.
- HIDALGO DEL ROSARIO, A.V. (2012). *Cultura y comunicación no verbal en la clase de ELE/L2 con estudiantes sinófonos*. Memoria de Máster. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. RedELE.
- HUDSON, R. (1981). «Some issues on which linguists can agree». *Journal of Linguistics*, 17: 333–344.
- HYMES, D. ([1971] 1995): «Acerca de la competencia comunicativa». En: M. Llobera et alii (eds.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa: 27–47.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 volúmenes. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- JAKOBSON, R. (1960). «Linguistics and poetics». En, T. A. SEBEOK (ed.). *Style in language*. New York. The Technology Press of the M.I.T: 209–248.
- JAWORSKI, A. (1993). *The power of silence. Social and pragmatic perspectives*. Newbury Park: SAGE.
- (ed.) (1997). *Silence. Interdisciplinary perspectives*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- KALBERMATTEN, M. I. (2006). *Verbal irony as a prototype category in spanish: A discursive analysis*. Tesis doctoral Inédita. Minnesota: University of Minnesota.
- KNAPP, M. L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- KENDON, A. (1967). «Some functions of gaze-direction in social interaction». *Acta Psychologica*, 26: 22–63.
- KNOX, D. (1989). *Medieval and Renaissance Ideas about Irony*. The Hague: Brill.
- KURZON, D. (1995). «The right of silence». *Journal of Pragmatics*, 23: 55–69.
- (1997). *Discourse of silence*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2007). «Towards a typology of silence». *Journal of Pragmatics*, 39: 1663–1688.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEÓN GÓMEZ, M. (2009). *Signos no verbales españoles e italianos: estudio comparativo*. Memoria de Máster. Alcalá de Henares: Liceus E-Excellence.

- LEONETTI JUNGL, M. (2008). «Gramática y pragmática». *Frecuencia-L*, 35: 3–9.
- LEVINSON, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- MARTÍNEZ ALBAL, M. R. (2010). *Reflexión y propuesta de actividades para trabajar la comunicación no verbal*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2011). «El uso compartido de la emoción: ¿por qué necesitamos compartir las emociones?» *Ciencias Psicológicas*, 5, 2: 201–212.
- MARKEL, N. N. (1975). «Conversational behavior associated with conversational turns». En: A. KENDON; R. M. HARRIS y M. R. KEY (eds.). *Organization of behavior in face-to-face interaction*. The Hague: Mouton: 189–197.
- MARTÍN ROJO, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. New York: Mouton de Gruyter.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1991). «Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza». En: J. M. ENGUITA UTRILLA (ed.). *I Curso de geografía lingüística de Aragón*. Zaragoza. Institución Fernando el Católico: 253–286.
- MARTOS NÚÑEZ, E. y MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2002). «Las disfluencias del habla espontánea: una perspectiva psicolingüística». En: *Actas de los cursos animatega. Lectorio 2002*. Málaga: Fundación Alonso Quijano: 180–184.
- MARTOS RAMOS, J. J. (2010). «La búsqueda del prototipo: reflexiones sobre los parámetros de categorización». *Revista de Filología Alemana*, 18: 247–259.
- MATEU SERRA, R. M. (2001). *El lugar del silencio en el proceso de la comunicación*. Tesis doctoral. Lleida: Universitat de Lleida.
- MEDINA SOLER, I. (2013). «Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes de ELE. Estudio cuantitativo». *MarcoELE*, 16: 1–31.
- MELERO ABADÍA, P. (2004). «De los programas nocio-funcionales a la enseñanza comunicativa». En: J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL: 689–714.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. (2011). «¿Quién calla otorga? Funciones del silencio y su relación con la variable género». Memoria de Máster. Palma de Mallorca: Biblioteca Digital de la Universitat de les Illes Balears. Disponible en: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/memoriesUIB/index/assoc/Mendez_G.dir/Mendez_Guerrero_Beatriz.pdf> [Consulta: 26 de febrero de 2014].
- (2013a). «El silencio a examen: ¿son descorteses o «anticorteses» nuestros silencios?». En: M. GONZÁLEZ SANZ *et alii* (eds.): *Jóvenes aportaciones a la investigación lingüística*. Sevilla: Alfar.

- (2013b). «El silencio en la conversación española. Reflexiones teórico-metodológicas». *Estudios Interlingüísticos*, 1: 67–86.
- (en prensa). «Actitudes hacia el silencio de los jóvenes españoles. Análisis a partir de un test de hábitos sociales».
- (en preparación a). «Silencio, género e identidad: actitudes de los jóvenes españoles ante los actos silenciosos en la conversación».
- (en preparación b). «La didáctica del silencio en el aula de ELE. Una propuesta taxonómica y metodológica».
- (en preparación c). «Principios estructuradores del silencio en la conversación española».
- (en preparación d). «El uso estratégico del silencio en conversaciones de mujeres: ¿reafirmación o transgresión del feminolecto?».
- (en preparación e). «Los actos silenciosos en la conversación española. Estudio pragmático y sociolingüístico». Tesis doctoral. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. y CAMARGO FERNÁNDEZ, L. (en preparación a). «Los actos silenciosos en la conversación española: condicionantes, realizaciones y efectos».
- (en preparación b). «La larga ausencia del silencio en la historia de la lingüística hispánica».
- MÉNDEZ GUERRERO, N. (2012). «La comunicación no verbal en el aula de ELE: Propuesta didáctica». Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- MERVIS, C. y ROSCH, E. (1975). «Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories». *Cognitive Psychology*, 7: 573–605.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2004). «La subcompetencia sociocultural». En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid. SGEL: 511–531.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier.
- MONTESINO, L. (2003). «Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos». *Onomázein*, 10: 9–32.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MORSBACH, H. (1988). «Silence and stillness in japanese nonverbal communication». En: F. POYATOS (ed.). *Cross-Cultural Perspectives in nonverbal communication*. Lewiston. Hogrefe: 201–215.

- MOURE PEREIRO, T. (1994). «La teoría de prototipos y su aplicación en gramática». *Contextos*, 12, 23-24: 167–219.
- MOURE PEREIRO, T. (1996). *La alternativa no-discreta en la lingüística. Una perspectiva histórica y metodológica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- MUECKE, D. C. (1978). «Irony markers». *Poetics*, 7, 4: 363–375.
- MUÑOZ CARRIÓN, A. y AVELLO FLÓREZ, J. (1991). «La comunicación no verbal». En: J. MAYOR SÁNCHEZ y J. L. PINILLOS DÍAZ (eds.): *Tratado de psicología general. Comunicación y lenguaje*. Madrid. Alhambra Universidad: 321–347.
- NAKANE, I. (2005). «Negotiating silence and speech in the classroom». *Multilingua*, 24: 75–100.
- (2007). *Silence in the multicultural classroom: perceptions and performance*. Amsterdam: John Benjamins.
- PADILLA GARCÍA, X. (2009). «Marcas acústico-melódicas: el tono irónico». En L. RUIZ GURILLO y X. PADILLA GARCÍA (eds.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang: 135–166.
- PANNIKAR, R. (1997). *El silencio del Buddha. Una introducción al ateísmo religioso*. Madrid: Siruela.
- PÉREZ CORDÓN, C. (2008). «Un sencillo acercamiento a la pragmática». *RedELE*, 14: 1–27.
- PIKE, K. L. (1972). «Agreement types dispersed into a nine-cell spectrum». *Linguistic Society of America meeting*. Atlanta: GA.
- PILLEUX, M. (1999). «Análisis lingüístico del acto de habla de mentir». *Documentos lingüísticos y literarios UACH*, 22: 55–60.
- POMERANTZ, A. (1984). «Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes». En: J. M. ATKINSON y J. HERITAGE (eds.). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge. Cambridge University Press: 57–101.
- PONS BORDERÍA, S. (1998). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universitat de València.
- PORTILLO FERNÁNDEZ, J. (2010). «Inferencia y prudencia. La oratoria en la estrategia comunicativa». En *V Jornadas ibéricas- Filosofía de la ciencia, lógica y lenguaje*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- POYATOS, F. (1972). «The communication system of the speaker-actor and his culture: A preliminary investigation». *Linguistics*, 83: 64–86.

- (1975). «Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III». *Yelmo*, 22: 14–16.
- (1976). *Man beyond words: Theory and methodology of nonverbal communication*. Nueva York: New York State English Council (NYSEC Monographs, 15).
- (1983). «Language and nonverbal systems in the structure of face-to-face interaction». *Language and Communication*, 3, 2: 129–140.
- (ed.) (1988). *Cross-Cultural perspectives in nonverbal communication*. Lewiston: Hogrefe.
- (1992). «Nonverbal communication in foreign-language teaching: Theoretical and methodological perspectives». En: A. HELBO (eds.). *Evaluation and language teaching: essays in honor of Frans van Passel*. Nueva York. Peter Lang: 115–143.
- (1993). *Paralanguage: A linguistic and interdisciplinary approach to interactive speech and sounds*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- (1994a). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- (1994b). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- (1996). «La comunicación no verbal en el discurso y en el texto». *Analecta Malacitana*, 19, 1: 67–85.
- (1997). «El acto de lectura: su realidad verbal-no verbal». *Iria Flavia*, 11: 11–60.
- (1998). «Los silencios en el discurso vivo y en la literatura: para el estudio realista del lenguaje y su entorno». *Oralia*, 1: 47–70.
- (1999). «Inventario kinésico del *Quijote*: corpus completo y bases para su estudio». *Signa*, 8: 293–326.
- (2000). «New perspectives on intercultural interaction through nonverbal communication studies». *Intercultural Communication Studies*, 12: 1–41.
- (2002a). *Nonverbal communication across disciplines, Vol. I: Culture, sensory interaction, speech, conversation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- (2002b). *Nonverbal communication across disciplines, Vol. II: Paralanguage, kinesics, silence, personal and environmental interaction*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- (2004). «Nuevas perspectivas lingüísticas en comunicación no verbal». En: L. PAYRATÓ, N. ALTURO y M. PAYÀ (eds.). *Les fronteres del llenguatge, lingüística i comunicació no verbal*. Barcelona: Universitat de Barcelona: 57–91.
- (2006). «La enseñanza del español a extranjeros a través de los estudios de comunicación no verbal». En: A. M. CESTERO MANCERA (ed.). *Lingüística*

- aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 27–46.
- PRESEEA (2008). «Marcas y etiquetas mínimas obligatorias». Versión 1.2. 31-01-2008. <<http://www.linguas.net/preseea>> [Consultado: 26 de febrero de 2014].
- PUTNAM, H. (1973). «Meaning and Reference». En: A. P. MARTINICH (ed.). *The Journal of Philosophy*, 70, 19: 699–711.
- (1975). *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers, vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REICHMAN, R. (1985). *Getting computers to talk like you and me: Discourse context, focus, and semantics (an ATN model)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. (2009). «Una propuesta neogriceana». En: L. RUIZ GURILLO y X. PADILLA GARCÍA (eds.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang: 109–132.
- ROSCH, E. (1973). «Natural Categories». *Cognitive Psychology*, 4: 328–350.
- RUIZ GURILLO, L. (2009). «¿Cómo se gestiona la ironía en la conversación?». *Rilce*, 25, 2: 363–377.
- RUIZ GURILLO, L. y PADILLA GARCÍA, X. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt: Peter Lang.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A. y JEFFERSON, G. (1974). «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation». *Language*, 50: 696–735.
- SAJAVAARA, K. y LEHTONEN, J. (1997). «The silent Finn revisited.» En: A. JAWORSKI (ed.). *Silence: Interdisciplinary perspective*. Berlin. Mouton de Gruyter: 263–283.
- SANTOS GALLARDO, I. (2010). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje como lengua extranjera*. Madrid. Arco/Libros.
- SAPIR, E. A. (1949). «The unconscious patterning of behavior in society». En: D. G. MANDELBAUM (ed.). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press: 533–553.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1985). «The place of silence in an integrated theory of communication». En: D. TANNEN y M. SAVILLE-TROIKE (eds.). *Perspectives on silence*. Norwood. Alex Publishing Corporation: 3–18.
- SCIACCA, M. F. (1961). *El silencio y la palabra (Cómo se vence en Waterloo)*. Barcelona: Luis Miracle.

- SCOLLON, R. (1985). «The machine stops: Silence in the metaphor of malfunction». En: D. TANNEN y M. SAVILLE-TROIKE (eds.). *Perspectives on silence*. Norwood. Alex Publishing Corporation: 21–30.
- SEARLE, J. y VANDERVEKEN, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEBEOK, T. (1974). *Estilo del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- SIFIANOU, M. (1997). «Silence and politeness». En A. JAWORSKY (ed.). *Silence. Interdisciplinary perspectives*. Berlin/New York. Mouton de Gruyter: 63–84.
- (2012). «Disagreements, face and politeness». *Journal of Pragmatics*, 44: 1554–1564.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. California: Georgetown University Press.
- STATI, S. (1990). *Le transpharastique*. Paris: PUF.
- TANNEN, D. (1993). «The relativity of linguistic strategies: Rethinking power and solidarity in gender and dominance». En: D. TANNEN (ed.). *Gender and conversational interaction*. Oxford. Oxford University Press: 165–188.
- THALER, V. (2012). «Mitigation as modification of illocutionary force». *Journal of Pragmatics*, 44: 907-919.
- TERRÓN BLANCO, J. M. (1992). *El silencio radiofónico*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ULAŠIN, B. (2006). *Registro coloquial del español peninsular contemporáneo*. Bratislava: FIF UK.
- UTSUMI, A. (2000). «Verbal irony as implicit display of ironic environment: Distinguishing ironic utterances from non irony». *Journal of Pragmatics*, 32: 1777–1806.
- VERSCHUEREN, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1990). «La función fática del lenguaje (con especial atención a la lengua hablada)». En: M. A. ÁLVAREZ MARTÍNEZ (ed.). *Actas del congreso de la sociedad española de lingüística. Vol. 2*. Tenerife: Universidad de Tenerife: 1088–1097.
- (1994). «Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros». En: S. MONTESA PEYDRÓ y A. M. GARRIDO MORAGA (eds.) *Actas II ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Madrid. ASELE: 299–312.
- VILADOT PRESAS, M. A. (2012). *Comunicación y grupos sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

- VIVAS MÁRQUEZ, J. (2011). *El relativismo cultural del silencio. Una propuesta para el aula de ELE desde la pragmática intercultural*. Memoria de Máster. *MarcoELE (Suplementos)*, 13.
- WILKINS, D. A. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- WINTERS, M. E. (1990). «Toward a theory of syntactic prototypes». En: S. L. TSOHATZIDIS (ed.). *Meanings and prototypes: Studies in linguistic categorization*. London/New York. Routledge: 285–306.
- WILSON, T. P.; WIEMANN, J. M. y ZIMMERMAN, D. H. (1984). «Models of turn taking in conversational interaction». *Journal of Language and Social Psychology*, 3: 159–183.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical investigations*. Nueva York: Macmillan.
- (1897). *Tractatus Logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Universidad.
- YNGVE, V. H. (1970). «On getting a Word in edgewise». En: M. A. CAMPBELL et alii (eds.). *Papers from the sixth regional meeting of the Chicago Linguistics Society*. Chicago. University of Chicago: 567–578.
- ZHOU, M. (1995). *Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Aunònoma de Barcelona.

1. La comunicación no verbal y la adquisición de lenguas extranjeras 10
2. El silencio en la comunicación: una propuesta desde la «Teoría de Prototipos» 21
3. El tratamiento institucional del componente no verbal en la enseñanza de ELE. Modelos curriculares, métodos de enseñanza y técnicas para su estudio 78
4. ¡Mira quién calla! Propuesta didáctica para trabajar el silencio en el aula de ELE 90
5. Conclusiones 110
6. Anexos 113
7. Referencias bibliográficas 117